HUCITEC EDITORA
PARA VOCÊ LER E RELER
44
1971 2015

O percurso de Maria Lúcia Pupo como pesquisadora e docente com atuação nas áreas de pedagogia, formação teatral e ação cultural ganhou reconhecimento nacional e internacional graças à urgência dos temas de eleição e à análise precisa que receberam. Os ensaios reunidos neste livro comprovam essa excelência, ao desenharem uma cartografia expandida de processos de criação e formação teatral nos últimos quinze anos, transitando entre questões candentes, como a formação de público, e princípios contemporâneos de configuração da cena, como o jogo, que aqui se contrapõe à mimese. Sempre atenta à alteridade e generosa no olhar para o outro, a autora consegue mapear, com acuidade invejável, experiências brasileiras e mundiais em que se destaca a figura do espectador como destinatário precípuo das experiências cênicas e pedagógicas do teatro de hoje.

Sílvia Fernandes

ISBN: 978-85-8404-050
978

809.926015
P984p

PARA ALIMENTAR O DESEJO DE TEATRO
MARIA LÚCIA DE SOUZA BARROS PUPO

PARA ALIMENTAR O DESEJO DE TEATRO

MARIA LÚCIA DE SOUZA BARROS PUPO

PEDAGOGIA DO TEATRO

HUCITEC

TEATRO
TÍTULOS PUBLICADOS

Série PEDAGOGIA DO TEATRO

- *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*, Flávio Desgranges
- *Drama como método de ensino*, Beatriz Cabral
- *As Regras do Jogo: a Ação Sociocultural em Teatro e o Ideal Democrático*, Suzana Schmidt Viganó
- *Pequenos espetáculos da memória: registro cênico-dramatúrgico de uma trupe de mulheres idosas*, Beatriz Pinto Venâncio
- *Teatro e prisão: dilemas da liberdade artística*, Vicente Concilio
- *Processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras*, Stela Fischer
- *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero*, Carmela Soares
- *Pedagogia teatral como cuidado de si*, Gilberto Icle
- *Teatro documentário: a pedagogia da não ficção*, Marcelo Soler
- *Teatro vocacional e a apropriação da atitude épica/dialética*, Maria Tendlau
- *Shakespeare enfarinhado: estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem*, Vera Lúcia Bertoni dos Santos
- *Teatro em trânsito: a pedagogia das interações no espaço da cidade*, Beatriz Cabral
- *Surdez e teatro: a encenação está em jogo. Estudo transdisciplinar sobre o jogo teatral no cenário da surdez*, Lidia Becker
- *Práticas lúdicas na formação vocal em teatro*, Eugenio Tadeu
- *Pedagogia e estética do Teatro do Oprimido*, Dodi Leal
- *Teatro na Margem*, Márcia Cristina Baltazar (org.)
- *Para alimentar o desejo de teatro*, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

OS DEMAIS TÍTULOS DA COLEÇÃO TEATRO ACHAM-SE NO FIM DO LIVRO.

PARA ALIMENTAR O DESEJO DE TEATRO

MARIA LÚCIA DE SOUZA BARROS PUPO

PARA ALIMENTAR O DESEJO DE TEATRO

HUCITEC EDITORA
São Paulo, 2015

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES - USP
BIBLIOTECA
40373

© Direitos autorais, 2015,
de Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.
Direitos de publicação reservados por
Hucitec Editora,
Rua Águas Virtuosas, 323
02532-000 São Paulo, SP.
Telefone (55 11 2373-6411)
www.huciteceditora.com.br
lerereler@huciteceditora.com.br

Depósito Legal efetuado.

Coordenação editorial
MARIANA NADA

Assessoria editorial
MARIANGELA GIANNELLA

Circulação
comercial@huciteceditora.com.br / jmrlivros@gmail.com
Tel.: (11)3892-7772 – Fax: (11)3892-7776

CIP-Brasil. Catalogação na Publicação
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

P986p

Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros, 1951-
Para alimentar o desejo de teatro / Maria Lúcia de Souza Barros. - 1. ed.
- São Paulo : Hucitec, 2015.
192 p. ; 18 cm. (Coleção Teatro; 90 , Série Pedagogia do teatro ; 17)

Inclui índice
ISBN 978-85-8404-060-5

1. Teatro. 2. Artes cênicas. I. Título. II. Série.

15-26644
CDD: 790.20981
CDU: 792(81)

SUMÁRIO

Apresentar é preciso? 9

Conceitos

Além das dicotomias . . . 17
O lúdico e a construção do sentido . . 23
Para desembaraçar os fios . . . 36
Por uma arte do espectador . . . 54
Publicações em revista 63

Formação

Rituais de iniciação. . . . 75
Breve exposição ao *Soleil* . . . 87

Ações artísticas

Alteridade na cena paulistana . . . 99
Ação cultural, ação artística e políticas públicas: notas para um debate 119
Na berlinda, a mediação artística. . . . 132
Antes e depois do espetáculo: apropriação da cena . 150
Reinventar a cidade. 170

Referências 187

APRESENTAR É PRECISO?

A experiência de reunir material escrito ao longo de anos tendo em vista uma nova publicação implica, antes de mais nada, resistir a uma tentação insidiosa: a de retomar os temas à luz daquilo que se transformou no espaço de tempo compreendido entre a concepção dos referidos textos e o momento atual. Dito em outras palavras, essa iniciativa pressupõe não ceder ao canto da sereia de uma nova escritura que pretensamente possa dar conta dos assuntos tratados sob uma ótica mais diretamente vinculada ao aqui-agora.

Quando o que está em foco são manifestações artísticas e, em especial as artes da cena, a questão ganha especial relevo, dado que nas últimas décadas o ritmo das mutações que as vêm atravessando passa por acentuada aceleração. Se até há alguns anos identificávamos categorias delimitadas com alguma precisão, tais como o teatro profissional, o teatro amador, o teatro de grupo ou o campo das relações entre o teatro e a educação, hoje o quadro é bem outro.

Tomando particularmente como referência a cidade de São Paulo — apesar de o fenômeno se manifestar também, embora com menor destaque, pelo Brasil afora — é patente esse embaralhamento de categorias. Mais de uma década após a implantação de uma política municipal de apoio a grupos que associam pesquisa artística e intervenção social — a conhecida Lei de Fomento ao Teatro — o panorama da atividade teatral na cidade não cessa de se reconfigurar. A atividade dos coletivos, que transborda das margens consagradas do espetáculo, mescla hoje profissionais e amadores — na acepção etimológica do termo — dentro de uma dinâmica peculiar na qual reconhecemos valores caros ao ideário da interseção entre o teatro e a educação. Professores e responsáveis culturais buscam mediante a participação em oficinas e *workshops* uma oportunidade de mergulhar nas inquietações de artistas reconhecidos, em busca de pistas que contribuam para sua própria atuação.

Os textos aqui reunidos são fruto tanto da realização e do acompanhamento de pesquisas acadêmicas, quanto da coordenação de processos de aprendizagem e de formação artística, o que em nosso caso inclui observações em diferentes países e esferas. Desse conjunto emergem férteis questões que tratam diretamente das mutações às quais nos referimos, ou apontam para elas de modo mais ou menos direto.

Ao longo dos quinze últimos anos, intervalo de tempo decorrido entre a publicação do texto mais antigo e o momento atual, podemos destacar tendências que emergem com alguma nitidez das práxis analisadas entre nós através dos estudos teatrais.

A figura do espectador vem sendo tratada com crescente interesse, na medida em que ele passa a ser considerado como fulcro da elaboração de significados suscitados pela cena, mediante a relação sempre singular que é convidado a tecer com encenações ou acontecimentos teatrais. Situado entre as complexas circunstâncias e expectativas do nosso tempo e as peculiaridades da construção cênica atual, é nele que se inscreve a razão de ser do fazer teatral e essa ótica vem se tornando objeto de recentes pesquisas e análises.

A performance — oriunda da performance *art* anglo-saxônica — assim como a noção correlata de performatividade, objeto de

reconhecidos trabalhos de Josette Féral e Érika Fischer-Lichte entre outros, passaram a marcar com sua presença vigorosa tanto o trabalho de encenadores, quanto ações artísticas nas quais no mais das vezes se mesclam frequentadores do mundo das artes e interessados em geral. Fecundas interrogações acerca de eventuais implicações de caráter educacional da atuação performática, na qual o *performer* atua em seu próprio nome, em ações não sujeitas à repetição e sem o anteparo da ficção, vêm sendo recentemente estimuladas pela formação em Artes Cênicas oferecida em certas universidades brasileiras.

De modo ainda mais radical, aquilo que identificávamos como obra artística em determinadas circunstâncias cedeu o passo a experiências compartilhadas em atos de convívio nos quais as relações humanas constituem o cerne das preocupações dos criadores. A constatação da urgência da comunicação inter-humana vem gerando realizações no campo de experiências sensíveis que configuram "utopias de proximidade" nos termos de Nicolas Bourriaud, responsável pela caracterização da chamada "estética relacional".

Nesses casos não estamos diante de intervenções marcadas por caráter propriamente educacional, mas sim de ocasiões formuladas com vistas à intensificação da percepção sensível que pode estar envolvida em um movimento inesperado de interação com o outro. Estamos falando de atos efêmeros nos quais o embrutecimento do cotidiano é repentinamente quebrado pela suspensão do isolamento. Proporcionar o compartilhamento de narrativas, gestos, movimentos, suscitar encontros na perspectiva do adensamento da subjetividade de sujeitos que se sintam mais vivos é o propósito de criadores mobilizados pelo desejo de tocar indivíduos não necessariamente familiarizados como o campo artístico.

Aquém de uma perspectiva de educação estética ou artística, o propósito de manifestações que poderíamos incluir na esfera nomeada de relacional é mais singelo: o que está em foco é o estabelecimento de dispositivos visando à interação entre pessoas que *a priori* não se veem nem como "espectadores", nem tampouco como "atores". Em contextos urbanos nos quais o convívio se configura como ocasião cada vez mais rara, destaca-se a relevância do ato de promover circunstâncias que, em alguma medida, possam favorecê-lo. Quando isso se dá, a problematização das relações entre os homens passa a constituir, em si mesma, o âmago da dimensão política da arte.

Essas tendências aqui brevemente apontadas se fazem presentes em alguma medida nos textos da publicação que o leitor tem agora em mãos. Por vezes assumindo o primeiro plano, outras vezes apenas evocadas em filigrana, elas constituem vertentes que gradativamente viriam a ganhar um desenho próprio. Examinando esse conjunto de textos com a implacável distância decorrente da passagem do tempo, salta aos olhos o quanto cada uma delas mereceria tornar-se objeto de um tratamento cuidadoso que contribuísse para desenovelar o intrincado emaranhado da cena atual. O fôlego exigido por um trabalho dessa ordem no entanto, implica que ele seja postergado para outro momento.

Atravessadas por dinâmicas transgressoras que vêm deixando marcas cumulativas ao longo das últimas décadas, as duas dimensões intrínsecas à existência mesma das artes da cena, ou seja, o fazer e o assistir encontram-se aqui abraçadas.

De um lado estão o desenvolvimento da capacidade de jogo e a construção simbólica coletiva, propiciados por um fazer de natureza artística. De outro, temos a fruição da cena, originada em uma experiência sensível pessoal e intransferível, por vezes desestabilizadora e na contramão de um estado de bem-estar.

Como denominador comum a ambas as dimensões vem à tona a ampliação do imaginário possibilitada pelo acesso a mais uma linguagem para pensar o mundo.

É essa fusão entre as perspectivas de dar forma e de ler formas que se faz presente nas próximas páginas; caminhos de mão dupla entre uma e outra permitem sua consolidação recíproca. Essa é precisamente a aliança que emerge aqui do propósito que nos moveu, ou seja, o de examinar iniciativas que buscam alimentar o desejo de teatro.

A partir de outro prisma de análise, é possível observar que princípios de uma pedagogia da cena fundada em suas manifestações contemporâneas se encontram aqui traduzidos em modos de operar vinculados a políticas públicas visando à ampliação do quadro dos cidadãos beneficiados.

Aí vão portanto nossos votos de uma leitura prazerosa, na expectativa de que essas palavras iniciais contribuam para que o leitor desvele, a seu modo, eixos de alguma esperada coesão entre os diferentes textos.

CONCEITOS

ALÉM DAS DICOTOMIAS*

Quando hoje fazemos menção ao nosso caro binômio "teatro e educação" ou "teatro-educação", estamos nos referindo a uma abordagem possível do fenômeno teatral cuja origem se confunde com a própria origem do teatro.

Se autores como Platão e Aristóteles já examinavam na Grécia antiga as implicações do ato de fazer ou assistir à representação teatral, de lá para cá muitas visões diferentes sobre o tema vêm se sucedendo no tempo e no espaço. Basta lembrar o quanto o próprio surgimento do teatro em nosso país obedece a diretrizes didáticas: é com o objetivo de inculcar a fé cristã na mentalidade de índios e degredados e a serviço da colonização que Anchieta escreve textos e dirige representações teatrais em plena floresta.

A noção de que o teatro pode ter papel relevante na formação do indivíduo não constitui portanto um dado peculiar à nossa época. O que tem variado através da história, são as concepções e os valores subjacentes a essa aliança entre arte e pedagogia.

---

* Publicado sob esse mesmo título nos *Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação: 15.ª edição, Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sociocultural*, Montenegro, RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2000, pp. 31-4, o texto explicita um vínculo que abriria vertentes de pesquisa cuja fertilidade foi se evidenciando ao longo dos anos que se seguiram. Duas óticas até então comumente tidas como discrepantes são aproximadas e superpostas: peculiaridades da cena contemporânea por um lado e perspectivas educacionais em torno do teatro, por outro.

Diferentes visões do papel da educação foram sustentadas ao longo dos séculos, até chegarmos a esse início de milênio. Do mesmo modo o fenômeno teatral veio se transformando sem cessar. Inúmeros têm sido os modos de fazer e pensar a representação, assim como funções diversificadas vêm sendo atribuídas à cena, desde seu surgimento em terras gregas até nossos dias.

As concepções que hoje partilhamos — ou debatemos — sobre as relações entre teatro e educação, dois campos tão complexos da ação humana, se configuram, portanto, como concepções tributárias de um longo percurso histórico.

Pensamos o que pensamos sobre essa aliança porque a pensamos hoje, porque atualmente o teatro e a educação apresentam determinados contornos que não poderiam apresentar, por exemplo, nos anos 50 do século passado.

Concluído o preâmbulo, gostaríamos de nos deter em um equívoco que paira frequentemente sobre as noções subjacentes ao nosso "teatro-educação".

Na expectativa de assegurar para si mesmos uma certa "reserva de mercado", não são poucos aqueles que atribuem ao nosso fazer uma conotação de faceta menor de um suposto "verdadeiro" teatro. Nossa atuação, por estar vinculada a uma dimensão pedagógica se distinguiria assim de uma outra, a dos artistas agraciados com a suma dádiva do "dom", desvinculados de compromissos com a formação do homem.

Caberia então formular uma interrogação essencial: a que interesse serve essa ênfase no "ser artista" ou "ser talentoso"? Quais as implicações dessa divisão da humanidade entre comuns e agraciados? Qual é a concepção do teatro que está sendo ressaltada quando vêm à tona noções dessa natureza?

Com intuito de rebater esse tipo de posicionamento, é oportuno lembrar, antes de mais nada, a amplitude do fenômeno teatral. Com efeito trata-se de uma modalidade artística que recobre grande multiplicidade de abordagens possíveis.

Desde a transformação dos materiais que ocupam o espaço cênico até as conotações metafísicas presentes dentro de um texto, inúmeros aspectos envolvidos na cena têm potencial para se tornarem objeto de exame. Perspectivas as mais diversificadas — política, filosófica, antropológica, psicanalítica — podem iluminar de diferentes pontos de vista esse complexo acontecimento que é a representação. A educação é uma delas.

Temos em mente uma questão essencial: saber *se* e *como* o fazer e/ou o fruir teatro podem contribuir para o crescimento de todo e qualquer indivíduo.

Assim, os princípios que têm norteado nossa atuação nessa área são tributários de uma visão contemporânea de teatro. Entre os traços mais marcantes desta concepção podemos destacar alguns: a busca de modalidades que incorporem uma atuação marcada por algum tipo de organicidade; um alargamento da noção de teatralidade para além do espetáculo nos moldes consagrados; a abertura para a experiência por parte de quem atua; a valorização do trabalho coletivo; o questionamento dos papéis habituais de ator e plateia e a ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação.

O observador atento vai logo perceber que o conjunto dessas características se vincula, em última análise, a perspectivas que muito têm a ver com a ampliação do potencial daquele que atua "como se", independentemente do fato de que essa atuação se dê pelo prazer de jogar ou se dê para ganhar a vida, além de todas as gradações que se podem verificar entre ambas.

Em outras palavras: parece vão e equivocado estabelecer limites estanques entre nosso modo contemporâneo de encarar o teatro e as contribuições que essa arte pode trazer para a formação do homem. Quando pensamos o teatro à luz das últimas décadas, inevitavelmente estamos também examinando, implícita ou explicitamente, como o envolvimento com essa arte pode ampliar o espectro da percepção que crianças, jovens e adultos têm de si e do mundo.

Muitos dos diretores responsáveis pelas grandes transformações teatrais do último século, tais como Stanislavski, Grotowski ou Barba de certa forma foram também pedagogos. De modo radical eles sempre associaram a depuração de sua arte ao desenvolvimento pessoal daqueles que a praticam. Para eles a superação de si mesmo se coloca como uma meta inseparável da realização de um teatro que transcenda os códigos já consagrados. Preceitos de caráter ético sempre acompanharam seus projetos de renovação teatral.

Trazendo essa série de reflexões para o contexto especificamente brasileiro, podemos constatar que múltiplas e crescentes vêm sendo as esferas de atuação de professores, diretores, coordenadores de oficina que assumem a responsabilidade de processos teatrais junto a grupos de todas as idades.

Fora dos espaços tidos como teatrais, diferentes instituições reivindicam cada vez mais aquilo que genericamente chamamos de "oficinas". É o caso de escolas, bibliotecas, centros culturais, favelas, movimentos sociais como o MST. Setores muitas vezes à margem da sociedade, tais como prisões e hospitais psiquiátricos vêm sediando experiências cênicas não raro carregadas de radicalidade.

A situação brasileira atual, certamente desconcertante continua nos colocando diante da questão do acesso de todas as categorias sociais da população às diversas formas de teatro. Depois das históricas tentativas de realização de um teatro tido como

popular, esse desafio hoje se instaura em outros termos, uma vez que soaria descabido reiterar a dicotomia entre a criação e a assim chamada ação social.

Quando coordenamos um processo teatral na periferia de uma metrópole, por exemplo, os cidadãos objeto de nossa ação são, antes de mais nada, nossos parceiros de criação. Nesse sentido, cabe lembrar que o termo *criação* conforme o entendemos aqui se vincula à estruturação das conquistas de uma trajetória e não se confunde necessariamente com a acepção espetacular. O burilamento de um jogo a ser jogado diante de pessoas de fora daquele grupo, por menos pretensioso que seja, pode ser encarado como um acontecimento da ordem da criação partilhada.

Grandes diretores cinematográficos contemporâneos, como o iraniano Kiarostami, o grego Angelopoulos entre outros e, num registro diferente da ficção, o brasileiro Eduardo Coutinho, já compreenderam o quanto suas realizações ganham envergadura quando lançam mão dos chamados "não atores". Há muito esses cineastas já foram marcados pela força de rostos anônimos, pela vitalidade da atuação de pessoas desconhecidas do grande público, não catalogadas como talentosas, mas certamente abertas a um processo de trabalho que sem dúvida assegurou ao seu desempenho um notável frescor.

Estamos, pois, aludindo a um modo de relação no fazer e no fruir teatro que possa romper com os modelos dominantes de consumo espetacular. Fazemos referência a uma prática artística plena, sem concessões, tecida a uma ação educativa, social, portanto sempre de cunho direta ou indiretamente político. Temos muito a ganhar quando nossa prática derruba barreiras que tendem ao congelamento. Temos muito a ganhar quando focalizamos nossos esforços em um processo teatral que traz em seu bojo, indissociável, uma ampliação da consciência de quem o vive.

É assim que podemos chegar àquilo que almejamos: tornar possível a um grupo a articulação de sua visão de mundo e dos seus desejos através de um discurso teatral.

A tarefa se torna então necessariamente dialética se partimos da constatação de que estereótipos, intolerância e preconceitos podem constituir parcela significativa da visão de mundo das pessoas implicadas. Nesse sentido, muito mais do que palavras de ordem ou libelos políticos, é o próprio processo sensível inerente ao trabalho teatral, é a ampliação das referências culturais por ele proporcionada que pouco a pouco poderão deslocar pretensas certezas e desfazer posições apriorísticas.

Assim, em grandes pinceladas tentamos esboçar a moldura na qual se insere o nosso compromisso com as pessoas que se dispõem à experiência do teatro, ou melhor, à experiência de alguma(s) forma(s) de teatro.

Cabe a nós, docentes universitários, a responsabilidade de propor uma formação profissional para nossos estudantes à altura de tão amplos desafios. Para que o papel desestabilizador do teatro seja cumprido, para que cheguemos a um fazer teatral que transcenda o imediato, cabe a nós pensar e propor uma formação de qualidade. Só ela pode assentar as bases de um avanço significativo no âmbito dos conhecimentos construídos na nossa área. Só uma formação consistente poderá fazer de nosso desempenho profissional o testemunho da relevância de uma abordagem pedagógica do teatro.

Desse modo, não é certamente aplicar jogos o que se espera desses jovens. Formulações como essa reiteram uma visão redutora do nosso campo de trabalho, acarretando sem dúvida um desserviço à compreensão do nosso compromisso educacional.

Cabe aos jovens profissionais uma missão bem mais desafiadora e fonte de transformações: a de instaurar processos de apropriação do teatro, um modo peculiar de se conhecer o mundo.

O LÚDICO E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO*

O exame do fenômeno teatral à luz da dimensão lúdica ganha densidade quando recorremos a autores como Johan Huizinga (1971) e Roger Caillois (1967). Ao tratarem da natureza e do significado do jogo na vida humana ao longo de diferentes épocas e culturas, esses pensadores produziram ensaios que certamente abrem pistas férteis para aqueles que hoje se voltam para a reflexão em torno de processos de aprendizagem teatral.

Assim, Huizinga e Caillois descrevem o jogo como sendo uma atividade livre, gratuita, regrada, de caráter incerto, que cria ordem e é ordem, estabelecendo intervalos na vida cotidiana, ao mesmo tempo que — característica especialmente relevante — abre espaços para a metáfora e para a ficção. Como se pode observar, essa caracterização da dimensão lúdica sem dúvida apresenta pontos de contato com o próprio teatro.

Com efeito, a noção de jogo, intrínseca ao próprio acordo tácito que une atores e público durante a representação teatral, ganha contornos especialmente marcantes no teatro ocidental contemporâneo. Sobressaindo-se em relação ao projeto da *mimesis,* e por vezes até opondo-se a ele, a valorização do lúdico em cena se faz presente, de um modo ou de outro, na obra de homens de

* Publicado inicialmente na revista *Sala Preta*, vol. 1, 2002, pp. 181-7.

teatro tão relevantes e diferentes entre si como Pirandello, Brook ou Mnouchkine. Em consonância com essa ênfase na capacidade de jogo, que, sob as mais diversas formas, vem sendo cultivada no teatro atual, encontramos em nossos dias várias modalidades de improvisação teatral que se caracterizam justamente por serem procedimentos de caráter lúdico.

Uma delas é o jogo teatral — *theater game* — sistematizado como tal por Viola Spolin nos EUA durante os anos 60, importante referência dos grupos de vanguarda da época. Amplamente disseminado em inúmeros países nessas últimas décadas, através de diferentes esferas de atuação que cobrem desde a formação de atores profissionais até a atuação junto a crianças de comunidades carentes, o sistema de Viola Spolin caracteriza-se como uma abordagem da improvisação teatral cercada por regras precisas, entre as quais se destacam o acordo grupal, o foco, a instrução e a avaliação. Nela, a fábula e o enredo deixam de ser o fio condutor dos jogadores, em favor da ênfase em outro eixo: a contínua problematização dos diferentes elementos constitutivos da cena.

Modalidade bastante semelhante, o jogo dramático — *jeu dramatique* — começa a se configurar na França dos anos 30 através de Charles Dullin e Léon Chancérel, entusiastas diante da perspectiva de utilizar a ação improvisada de caráter lúdico como alavanca para a dinamização da arte teatral de sua época. O conceito de jogo dramático ganhou novos contornos de lá para cá, graças, entre outros, ao trabalho do professor e diretor teatral Jean-Pierre Ryngaert, hoje uma referência de relevo no que tange às esferas educacionais e de ação cultural nos países de língua francesa, assim como no que diz respeito aos desafios inéditos que a dramaturgia recente vem lançando à encenação. De modo análogo ao jogo teatral, o jogo dramático na acepção francesa do termo visa a fazer com que participantes de qualquer idade adquiram consciência sobre a significação no teatro e possam, através dele, emitir um discurso sobre o mundo.

Ambos, jogo teatral e jogo dramático, fundamentam-se na ideia de que a depuração estética da comunicação teatral é indissociável do crescimento pessoal do jogador. Ambos têm na plateia — interna ao grupo de jogadores — um elemento essencial para a avaliação dos avanços conquistados pelos participantes. Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar e apresentam propostas de caráter estrutural, derivadas da linguagem do teatro, que permitem a formulação, pelo próprio grupo, das situações, temas, desejos, que quer trazer à tona. Quando se lança em um jogo teatral ou dramático, o jogador é convidado a formular e a responder a atos cênicos mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos possíveis. Essa construção ocorre através de relações que o jogador produz *aqui e agora* com seus parceiros e com o ambiente, relações essas que implicam intencionalidade, mas incluem também, necessariamente, fatores aleatórios.

Nas últimas décadas, a análise de como se produz a significação, ou as significações no teatro, vem ganhando um impulso particular a partir da configuração gradativa de um novo campo de conhecimento, a semiologia teatral. Autores do porte de Ubersfeld e Pavis, entre outros, imprimiram uma promissora orientação aos estudos teatrais contemporâneos, ao demonstrarem que o fenômeno da cena não pode ser tratado como simples transposição de um texto; ele não equivale a "um texto e mais alguma coisa". Aprendemos com aqueles autores que a cena é constituída por uma complexa articulação entre diferentes sistemas de signos que não têm sentido absoluto em si mesmos, mas só adquirem significado uns em relação aos outros. Assim, sabemos hoje que um signo teatral, presença que representa algo, comporta um significante — seus elementos materiais — um significado — seu conceito — e um referente, objeto ao qual remete na realidade.

Essa distinção entre significado e significante, no entanto, longe de ser um atributo exclusivo da situação teatral, já aparece em torno do segundo ano de vida, em uma atividade comum a crianças de toda e qualquer cultura e condição social: o brinquedo de faz-de-conta. Ao deslocar uma lata fazendo "bi-bi. . .", ou ao andar na ponta dos pés como quem usa saltos altos, a criança opera uma distinção entre o *significado* (carro, sapatos de saltos altos) e o *significante* (lata, pés elevados). Tal distinção indica que ela está sendo capaz de operar com a noção de *representação,* ou seja, já é capaz de tornar presente algo que não está diante de si. O faz-de-conta e a aquisição da linguagem constituem as primeiras manifestações da função simbólica, que, ao longo do desenvolvimento, irá se ampliando em direção ao pensamento abstrato.

Anos mais tarde — ainda durante a infância, na adolescência ou na idade adulta — essa articulação promovida pelo signo vai constituir o eixo de uma aprendizagem da linguagem teatral vivida em moldes lúdicos. O crescimento da comunicação, tanto entre os jogadores, quanto entre eles e a plateia, tem papel relevante nesse processo. O grande interesse dessa aprendizagem situa-se no fato de que o signo teatral, ao mesmo tempo que remete a algo no mundo, é também elemento de uma prática significante objetivada na performance do jogador. Essa peculiaridade permite que se possa equacionar uma prática pedagógica que permita ao jogador elaborar teatralmente uma relação com o mundo.

A substância da expressão dos signos teatrais, como se sabe, é bastante heterogênea e o exame da articulação entre eles nos auxilia a compreender o funcionamento da dimensão lúdica em cena. Contrariamente ao cinema, onde todos os signos são emitidos através de um único suporte, a fita, o acontecimento teatral nos oferece signos manifestados mediante diferentes materialidades, configurando aspectos tão diversificados quanto a iluminação, o cenário, o movimento do corpo do ator, o que ele diz, os sons que se fazem presentes e assim por diante.

No que diz respeito, por exemplo, à duração da sua presença, os signos teatrais também são bastante variáveis. Alguns podem permanecer do início ao final da representação, como aqueles ligados à espacialidade. Outros, como aqueles vinculados à gestualidade do ator, tendem a ter caráter efêmero. Assim, um mesmo significado, *ponte,* pode ser concretizado em cena através de diferentes significantes: telão pintado, dispositivo de tipo praticável, postura do jogador no espaço, música, etc. Inversamente, o teatro de nossos dias tem sabido tirar partido do fato de um mesmo significante poder remeter a vários significados: uma caixa de papelão em cena pode significar tanto um armário, quanto uma gruta, ou um barco. A dimensão lúdica do teatro evidencia-se aqui com todo seu caráter potencialmente transgressor.

Ao longo destas páginas, gostaríamos de mostrar de que maneira abordagens lúdicas da improvisação teatral possibilitam aos atuantes um mergulho na construção da significação em cena. Ao trazerem para o primeiro plano desafios relativos ao *significante,* essas abordagens lúdicas tornam possível a tessitura gradativa de uma rede de sistemas de signos, ao mesmo tempo que permitem problematizar aquela construção. Destacaremos como os jogos teatrais e dramáticos conduzem à articulação de signos relativos ao espaço, aos objetos, além de outros mais diretamente inscritos na performance do jogador.

Espaço

Quando se tem em mente o princípio de que é a partir do corpo do jogador que se irradia o espaço cênico, caem por terra equivocadas necessidades de "espaço adequado" para a ocorrência do teatro. É ele, jogador, quem ocupa, modifica, e, no limite, cria a área da representação. A escolha de espaços que permitam diferentes relações entre as esferas de quem atua e de quem assiste, ou, até mesmo, que cheguem a pulverizar a distinção entre elas, torna-se assim altamente significativa.

Nessa perspectiva, o palco italiano passa a ser encarado como apenas uma modalidade historicamente adotada para a representação teatral, dentro de um leque que em nossos dias é composto por muitas outras alternativas possíveis. Pode decorrer daí ou a busca de espaços diferenciados, menos sobrecarregados, tendendo ao vazio mas portadores de um caráter simbólico forte, ou opções nas quais o ilusionismo é banido e a própria teatralidade é colocada à vista, através da exposição de dispositivos cênicos, bastidores, paredes do edifício. Entre as encenações recentes de nosso panorama teatral, podemos citar, no primeiro caso, as últimas realizações do grupo Teatro da Vertigem: *Apocalipse 1,11*, dentro de uma prisão, e *O livro de Jó*, em um hospital desativado. A montagem de *Santa Joana dos Matadouros* pela Companhia do Latão, na qual o público é instalado por momentos numa caixa cênica praticamente nua, ilustra a segunda tendência.

Dentro dessa vertente de contestação ao ilusionismo, com frequência a encenação ocidental contemporânea opta pela criação de artefatos que apenas remetam à realidade — através de procedimentos como a metáfora e a metonímia — ao invés de pretender imitá-la. Quando Antunes Filho coloca em cena o significante escada para designar o balcão que serve aos encontros entre Romeu e Julieta, a diferença de planos em que se encontram os amantes é metaforicamente tratada, engendrando assim uma dimensão lúdica.

No âmbito dessas tendências, as abordagens lúdicas da improvisação teatral colocam radicalmente em xeque distinções rígidas entre o espaço de quem joga e o espaço do espectador. A partir de propostas precisas do coordenador (professor ou diretor), que sugere determinada área a ser explorada, o grupo de jogadores pode ser convidado a transformá-la em significante de um lugar fictício (cf. Ryngaert, 2009). Faz parte das regras o respeito às características físicas do espaço em questão, que não podem ser alteradas e devem ser colocadas a serviço da emergência do universo ficcional pretendido pelos atuantes. Assim, uma rampa estreita comprimida entre duas paredes transforma-se em abismo sobre o qual se deslocam selvagens homens primitivos. Uma montanha sagrada surge a partir de uma escadaria íngreme, cujo topo é alcançado com dificuldade pelos personagens, fiéis súditos de um monarca despótico. Ao passar ritualmente sob o vão de uma mesa, jogadores mostram a travessia do portal de uma cidade antiga. Um banheiro coletivo engendra uma nave espacial composta por diferentes cubículos nos quais viajam astronautas instalados verticalmente e situações de perigo são designadas pelo ruído das descargas.

Improvisações desse porte acarretam invariavelmente modalidades inesperadas de contato entre jogadores e plateia. Com frequência, a cena resulta inclusive no envolvimento de pessoas que, *a priori*, não constituíam um público e acabam sendo interpeladas por uma representação que não tinha se feito anunciar. A proximidade entre quem joga e quem assiste, assim como o envolvimento do público na ficção instauram relações surpreendentes entre uns e outros, abrindo novos caminhos para a construção do sentido.

A prática de jogos teatrais e dramáticos gera situações nas quais se apreende que a dimensão espacial não pode ser concebida como adereço da representação. O jogador adquire consciência de que o espaço é constituído por signos que conformam e estruturam o sentido daquilo que se faz na área da representação. Diante da necessidade de assegurar a presença de uma cabine telefônica em cena, por exemplo, poderíamos destacar diferentes soluções possíveis. Uma delas seria a formulação da cabine através de dois corpos entrelaçados em torno de um terceiro jogador fazendo às vezes de telefone. Outra solução seria trazer para a área da representação a réplica de uma cabine ou até mesmo o próprio equipamento. A preferência por uma delas em detrimento de outras irá necessariamente gerar diferentes conotações dentro da cena improvisada ludicamente.

Objeto

Figurável e manipulável pelo jogador, o objeto constitui uma materialidade concreta que remete a algo que está no mundo. Sua configuração pode ou não se confundir com a de seu referente, e a escolha entre essas alternativas nunca deve ser tida como fortuita. O significado metralhadora, por exemplo, poderá emergir através de diferentes significantes, tais como a réplica de plástico de uma metralhadora real, um guarda-chuva preto, ou a gestualidade do jogador. Optar por um ou outro, evidentemente acarreta implicações no tocante às conotações que serão lidas pela plateia.

Tal como ocorre com o espaço, no tocante ao objeto também a dimensão lúdica da relação entre significante e significado vem sendo ressaltada em nosso teatro mais recente. *Domésticas,* dirigido por Renata Mello, vale-se de três bancos pintados de branco para tornar palpáveis em cena um ponto de ônibus, o corredor interno de um veículo de transporte coletivo, um parapeito de janela e um balcão de cozinha.

Mais comprometidos com a ludicidade do que com qualquer pretensão mimética, os jogos teatrais e dramáticos lançam mão de dois procedimentos principais para a construção de signos relativos ao objeto. Por um lado essa construção pode se valer de uma relação metafórica entre significante e significado. Por outro, pode recorrer à utilização de significante imaginário.

A metáfora é diretamente focalizada quando o jogo parte da proposta de utilização de um objeto como significante de outro. Retoma-se desse modo, com outra envergadura, a prática simbólica que já se fazia presente no faz-de-conta infantil. Assim, em função da escolha dos jogadores envolvidos em um processo de trabalho teatral, um pedaço de corda se transforma em serpente ou microfone, uma tampa de panela se metamorfoseia em direção de caminhão ou chapéu. Metamorfoses como essas podem servir como ponto de partida para a realização de novas improvisações de caráter lúdico, nas quais aspectos mais complexos, como por exemplo a definição de papéis, lugares e ação, eventualmente estejam também envolvidos.

Por outro lado, o sistema de jogos teatrais enfatiza a construção de significantes imaginários através do incentivo reiterado à *fisicalização* do objeto. Individualmente, ou através da relação entre os participantes, o desafio de *tornar real* um objeto, sem o auxílio de qualquer suporte material, pode constituir um importante aspecto do desenvolvimento da consciência sensorial, a ser constantemente retomado e aprofundado ao longo do processo de aprendizagem teatral.

Signos intrinsecamente vinculados à performance do jogador

A figura do ator-jogador está na interseção de múltiplos códigos, tais como o linguístico, o fônico e o gestual. De modo frequentemente inseparável de sua figura, apresentam-se à nossa percepção os signos relativos a seu corpo, a tudo o que o envolve — figurino, maquiagem, máscara — assim como os movimentos e gestos que produz.

O jogador é sempre o enunciador de um discurso que resulta de signos provenientes de múltiplas fontes, signos esses que se combinam na atuação improvisada, característica do jogo teatral. Alguns deles são emitidos em função da própria deliberação de quem atua. Outros são signos oriundos do desejo de outro jogador, mas há também signos provenientes de fatores aleatórios, que se manifestam ao longo do ato de jogar.

Se gesto e entonação, por exemplo, podem ser caracterizados como fruto de uma intenção deliberada, Anne Ubersfeld (1996a)[1] salienta a existência de signos de caráter involuntário, como o timbre de voz, os traços fisionômicos, ou a estatura.

Daí a complexidade dos fenômenos com os quais nos defrontamos ao propor aprendizagens mediante processos lúdicos. Da relação entre o corpo real do jogador e a figura imaginária que ele delineia através de seu corpo, surge a ficção concretizada cenicamente.

Há sem dúvida uma série de sistemas de signos que estão a tal ponto intrinsecamente vinculados ao jogador, que a tarefa de isolá-los para efeito de análise se apresenta como extremamente complexa.

As falas emitidas em situação de improvisação, apesar de não serem previsíveis quando resultam tão somente das relações estabelecidas ao longo do jogo, designam, sem dúvida, ordenação referente a alguma espécie de *textualidade*. No entanto, falas podem se constituir também em fértil ponto de partida para o lúdico; é o que ocorre quando fragmentos de textos preestabelecidos deflagram improvisações.

Em ambos os casos, aquilo que se fala, ou seja, o *texto* presente no jogo, constitui um conjunto de signos linguísticos que se desdobram de modo diacrônico. Uma vez articulados simultaneamente a signos de outra natureza — sonoros, relativos à iluminação, ao deslocamento no espaço, à gestualidade — vão engendrar diferentes significados.

Sempre cabe lembrar que o ato teatral não pode ser encarado como tributário da noção equivocada de "fidelidade" ao texto, pois não se constitui tradução desse último. Dentro da cena, o texto é um dos componentes, entre outros. Nela, diferentes sistemas de signos se articulam e se modificam entre si, de modo a gerar significado.

Assim, no que se refere aos signos relativos ao texto, uma série de pesquisas recentes, no Brasil e no exterior, mostram como, através de procedimentos de caráter lúdico, é possível descobrir que eles podem ter seu significado multiplicado em função de diferentes fatores. Uma mesma frase ganhará conotações diferenciadas em função de eventuais combinações com diferentes ações ou modalidades gestuais, em função da diversidade de seus emissores ou destinatários, ou ainda a partir das variações paralinguísticas através das quais ela for enunciada.

Essa última categoria diz respeito a uma série de signos ligados à linguagem, vinculados à orientação física da palavra em direção a um destinatário, que se manifestam durante a emissão do material textual. Recentemente passaram a ser agrupados como componentes do domínio *paralinguístico* (Ubersfeld, 1996b, p. 63), cobrindo portanto a voz, a intensidade, a articulação, o ritmo e o fraseado. Os jogos teatrais que focalizam a chamada "blablação" colocam em relevo exatamente essa importante dimensão da fala em cena, permitindo a descoberta, pelos participantes, de que nenhum texto traz em si um significado inequívoco a ser "traduzido" pelo jogo. Pelo contrário, são os signos que emergem a partir do ato de jogar que têm a propriedade de iluminar uma determinada leitura daquele texto, dentre muitas outras possíveis. A partir daí, evidentemente, caberia levantar a questão da pertinência: qual dessas leituras o grupo gostaria de aprofundar?

---

[1] Cf. o capítulo IV, "Travail du comédien".

No que se refere à *indumentária*, seria oportuno destacar um jogo teatral específico que exemplifica uma articulação interessante entre significante e significado. Trata-se do jogo em que, a partir de um fragmento de figurino, esboça-se individualmente a construção de um personagem. Inicialmente, esse fragmento — chapéu, gola de casaco, capa — é apenas um objeto externo, escolhido pelo participante. Pouco a pouco, o ato lúdico promove uma espécie de fusão entre a sua materialidade — cor, textura, peso, forma — e o *aqui e agora* do jogador. Desse processo surge o signo metonímico de um figurino, inseparável da constituição de um personagem que ele, jogador, pouco a pouco, faz nascer. Do contato com um boné esgarçado aparece o personagem de um garoto cortador de cana. Luvas brancas transparentes ativadas pelo jogo de alguém em determinadas circunstâncias, engendram uma domadora de circo todo-poderosa.

Cabe ainda destacar um aspecto importante da aprendizagem teatral. Trata-se da colaboração entre quem faz e quem assiste, ou, em outras palavras, da função da plateia. Signos produzidos em um primeiro momento podem ser precisados e depurados mediante retomadas de jogo, a partir da incorporação de sugestões daqueles que observam.

Dentro do processo dos jogos teatrais, o relevo dado à avaliação, sempre estreitamente vinculada à solução de problemas de ordem teatral a serem resolvidos por quem atua, assegura também uma outra importante aprendizagem: a da leitura da representação.

Assim, a descoberta do funcionamento dos códigos que configuram a significação em cena, dá-se não somente através da *construção*, mas também da *decodificação* dos signos. A dinâmica entre essas duas dimensões poderá contribuir, e muito, para trazer para o primeiro plano os modos através dos quais se dá a significação no teatro. Estarão assim reunidas as condições para a formação de um espectador particular.

Ele será capaz de apreender não somente aquilo que se conta em cena, ou seja, aquilo que é representado, o enredo em última análise, mas grande parte de seu prazer vai residir em examinar *como* é executada essa complexa operação através da qual uma ficção é concretizada diante de nós. Mediante a experimentação de procedimentos lúdicos nos quais se evidencia a noção de signo, ele será capaz de pensar a significação em cena. Esse espectador, em suma, estará em condições de compreender de que modo específico a arte teatral pode contribuir para que se amplie nosso conhecimento sobre o homem.

PARA DESEMBARAÇAR OS FIOS*

O avanço da pesquisa no campo da pedagogia do teatro depende, dentre outros fatores, da clareza dos conceitos que a configuram. A reflexão sobre a natureza, as finalidades e os procedimentos da aprendizagem teatral é atravessada, como sabemos, pelas interrogações próprias dos processos educacionais e pelas surpresas inerentes à conquista do conhecimento nas artes.

Em meio a um terreno marcado por tantos elementos não passíveis de controle, muitas vezes até intangíveis, o pesquisador se vê diante do desafio de encontrar referências mais ou menos sólidas, que possam subsidiar a interrogação do objeto por ele eleito — assim como a eventual formulação de hipóteses e de sua verificação. Nessas circunstâncias, a sistematização metodológica e o rigor da abordagem efetuada constituem, sem dúvida, aspectos marcantes da qualidade de um trabalho na área das relações entre o teatro e a educação. Desse quadro faz parte também a preocupação com outro aspecto relevante, que se soma aos precedentes. Estamos nos referindo à clareza e à precisão da terminologia empregada.

É em relação a esse tema específico que o presente texto pretende trazer alguma contribuição. Nossa intenção é examinar de perto dois conceitos presentes nos trabalhos mais relevantes do campo da pedagogia do teatro no Brasil e fora dele, o *jogo teatral* e o *jogo dramático*. Para tanto, vamos nos deter na origem dessas práticas, nos seus aspectos comuns, nas diferenças que as distinguem — assim como nas ambiguidades e confusões que caracterizam o uso de tal terminologia entre nós. Tentaremos, portanto, desembaraçar um emaranhado de fios conceituais que, não raro, compromete tanto o encaminhamento de processos de criação em teatro, quanto a precisão das análises que se fazem nesse campo.

Se a definição do *jogo teatral* não apresenta maiores dificuldades, o mesmo não se pode afirmar quando o cotejamos com o *jogo dramático*. Tal operação, conforme verificaremos, faz inevitavelmente emergir o emaranhado ao qual nos referimos, uma vez que múltiplas são as acepções possíveis do termo *jogo dramático*.

Um conceito e sua autoria: o jogo teatral

Os jogos teatrais constituem a versão em língua portuguesa dos *theater games*, nomenclatura atribuída por sua autora, a americana Viola Spolin (1906-1994), a um sistema de improvisações teatrais visando a uma atuação marcada pela espontaneidade e pelo caráter orgânico. Três livros da autora, traduzidos por Ingrid Koudela, podem ser encontrados no Brasil: *Improvisação para o teatro, O jogo teatral no livro do diretor* e *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*.

O primeiro deles, *Improvisation for the theater* surge em 1963 na esteira de pelo menos duas experiências marcantes explicitadas pela autora. Uma delas foi a atuação com crianças na *Young Actors Company* em Hollywood. Antes disso, no entanto, a convivência com a educadora Neva Boyd — na *Recreational Training School*

---

* Divulgado inicialmente pela revista *Educação e Realidade*, Dossiê Arte, Criação e Aprendizagem, UFRGS, v. 30, nº 2, jul/dez. 2005, pp. 217- 228, o artigo examina a origem das noções de jogo teatral e de jogo dramático, detendo-se nas ambiguidades e imprecisões que vêm atravessando o emprego dessa terminologia entre nós e tentando esclarecê-las.

da Hull House, instituição de voluntários sediada em Chicago, destinada a acolher imigrantes para propiciar a prática de jogos e atividades culturais — já havia impregnado a trajetória trilhada por Viola Spolin.[1]

Influenciada pela colaboração estreita com Neva Boyd, Spolin atribui valor intrínseco à dimensão lúdica e identifica no jogo um instrumento de caráter humanista para a educação social do jovem, além de reconhecer nele um importante recurso em qualquer situação de aprendizagem.

O sistema de jogos teatrais repousa na distinção entre as noções de *play* e *game*. Se o primeiro termo está vinculado ao fluir contínuo e altamente mutável da brincadeira espontânea, o segundo diz respeito a modalidades lúdicas caracterizadas pela presença de regras que asseguram a equidade da participação de quem joga. Assim, a estrutura do jogo constitui o eixo da experiência teatral e, mais exatamente, a noção de regra é eleita como o parâmetro central da proposta de aprendizagem.

O acordo do grupo que joga em torno da estrutura dramática — lugar, papéis/personagens e ação — constitui o ponto de partida. Aliam-se a ele três dispositivos que sintetizam a especificidade do sistema. O *foco* atribuído pelo coordenador é sem dúvida o mais importante; ele designa um aspecto específico — objeto, pessoa ou ação na área de jogo — sobre o qual o jogador fixa sua atenção. Graças a ele, a experiência teatral pode ser, por assim dizer, recortada em segmentos passíveis de apreensão. O segundo é a *instrução*, ou seja, a retomada do foco pelo coordenador, cada vez que isso se faz necessário. Em terceiro lugar aparece a *avaliação*, efetuada pela plateia composta por uma parcela do próprio grupo, em alternância com a parcela de jogadores. Recusando apreciações vagas e de cunho subjetivo, Spolin propõe um procedimento marcado pela preocupação com a objetividade da comunicação entre quem faz e quem assiste. Para ela, avaliar um jogo é verificar se o foco estabelecido foi ou não atingido; um parâmetro concreto de aferição é, portanto, colocado à disposição dos participantes; a apreensão do fenômeno teatral é então possibilitada mediante um conjunto de regras articuladas entre si. A cena provém da tentativa de solucionar um problema de atuação, sintetizado pelo foco. A fábula, longe de ser a origem da improvisação, constitui aqui tão somente sua decorrência. Tal processo de aprendizagem privilegia o funcionamento da própria linguagem teatral.

Spolin — visivelmente marcada pela influência de Stanislavski no período final de sua vida, quando enfatiza as ações físicas como eixo da formação do ator — formula seus dispositivos de aprendizagem para promover a chamada *fisicalização*, ou seja, a preocupação em tornar reais lugares, objetos, ações e personagens. A realidade da cena é a matéria com a qual se trabalha; o ato de experimentar a arte do teatro nesses moldes é encarado como formador. Ao entrar em relação com o parceiro de jogo, propondo ações e respondendo simultaneamente às ações do outro, construindo assim fisicamente uma ficção partilhada com as pessoas na plateia, o participante cresce, amplia sua percepção do outro e do ambiente, aprende como se dá a significação no teatro. Desde que a relação lúdica oriente sua prática, o teatro é visto como uma arte prenhe de possibilidades para o crescimento de quem a experimenta.

Nas experiências com as crianças de até oito anos, um cuidado particular é recomendado no que diz respeito à passagem do faz-de-conta à comunicação entre quem faz e quem vê. Spolin enfatiza que, a partir dos nove anos de idade, a criança deveria experimentar os mesmos desafios que o adulto em seu processo de aprendizagem teatral. Afinal, sua proposta — cabe aqui reiterar — nasceu e ganhou forma no contato contínuo com crianças e jovens.

---

[1] Cf. Robson José Camargo. "Neva Leona Boyd e Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas". *Sala Preta* n.º 2, 2002, pp. 282-9.

Enraizada no âmago das poderosas formas de teatro surgidas na década de 60, a proposta de Spolin está diretamente vinculada a alguns dos grupos americanos que abriram vertentes inovadoras para a cena ocidental, tais como o *The Compass Players* e o *Open Theatre*, entre outros.[2] Afastadas dos circuitos comerciais, fundadas no trabalho coletivo, na ação improvisada e em modalidades inéditas de comunicação entre palco e plateia, tais práticas estão historicamente ligadas à repercussão dos jogos teatrais.

No caso do Brasil, o sistema de jogos teatrais se dissemina amplamente de Norte a Sul a partir do final dos anos 70, graças a uma série de pesquisas acadêmicas em torno de suas potencialidades e ao oferecimento de um sem-número de cursos de formação inicial e continuada a professores e coordenadores de oficinas teatrais. Essa ampla penetração do sistema entre nós se explica, entre outras razões, por sua própria estrutura. Ancorado no jogo tradicional de regras, patrimônio de todas as culturas em todos os tempos históricos, essa proposta reúne princípios de trabalho teatral passíveis de serem apropriados por indivíduos das mais diferentes origens socioculturais.

O jogo dramático e suas ambiguidades

Entre nós, o uso do termo *jogo dramático* não raro recobre fenômenos diferenciados e é potencialmente fonte de confusões e mal-entendidos conceituais.

Determinados autores o utilizam como tradução de *dramatic play*, enquanto outros se valem do termo para designar a tradução, em nossa língua, do original francês *jeu dramatique*. Ambas as utilizações têm em comum o fato de derivarem do radical grego δρᾶμα, que designa ação. Assim, vinculam-se ambos à ideia de dramatização, ou seja, de uma imitação através da ação. O acordo, no entanto, cessa nesse ponto. A natureza dessa dramatização, seu significado — assim como o tratamento pedagógico preconizado para o seu desenvolvimento — divergem amplamente conforme a perspectiva em que nos colocamos: anglo-saxã ou francesa.

Dramatic play

O *dramatic play* diz respeito à brincadeira espontânea infantil que ocorre independentemente de qualquer intervenção adulta e se caracteriza pela experiência do agir *como se* e pela transformação constante. Como sabemos, crianças do mundo todo, nas mais variadas circunstâncias e momentos históricos, brincam de faz-de-conta. Variam os materiais usados na brincadeira, as circunstâncias em que ela ocorre, os temas retratados, mas o ato mesmo de brincar é um fator comum a toda a humanidade. Colocar-se no lugar do outro, dar vida a seres inanimados — conforme pudemos aprender com Piaget — nada mais é do que a manifestação de uma fase particular do desenvolvimento da capacidade intrinsecamente humana de simbolizar, de representar o mundo. Quando uma criança de cinco anos faz de conta que é um sino, balança-se de modo pendular e emite o som correspondente, está se apropriando de uma noção específica através da representação. De modo simbólico, sua percepção daquele objeto está sendo manifestada. Consciente de estar formulando uma ficção, a criança no entanto se deixa absorver profundamente por ela, a ponto de estabelecer magicamente uma realidade outra, a do faz-de-conta.

---

[2] Para mais detalhes cf. Ingrid Koudela. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

Podemos facilmente identificar nessa capacidade de agir *como se*, inerente ao desenvolvimento infantil, um traço comum com o trabalho do ator, que deliberadamente empresta seu corpo e o conjunto dos seus recursos para tornar presente um ser ausente. Com o passar dos anos o faz-de-conta gradativamente deixa de existir, em função dos progressos conquistados pela criança em direção ao pensamento abstrato. Mais tarde, alguns indivíduos, os atores, vão intencionalmente retomar essa capacidade experimentada na infância, agora no âmbito de uma intenção artística deliberada, em prol da formulação de um discurso teatral dentro de um coletivo, e assim por diante.

E o que ocorre com os demais jovens e adultos? Ficariam definitivamente amputados da possibilidade de se colocar no lugar do outro, da experiência de uma retomada do agir *como se*, agora em moldes condizentes com sua idade?

Alguns importantes pedagogos procuraram dar respostas a essas questões. Entre eles destaca-se Peter Slade, autor de *Child drama*, fruto de observações realizadas durante décadas com crianças de várias idades. Obra de referência para a compreensão do *dramatic play*, foi publicada na Inglaterra em 1954. Seu pensamento é conhecido entre nós de modo relativamente superficial, na tradução de uma obra posterior, *An introduction to child drama*, intitulada no Brasil *O jogo dramático infantil*, publicada em 1978. Amplamente divulgado em nosso País, esse livro preconiza uma progressão cuidadosa para a abordagem não do teatro propriamente dito, mas da dramatização. Segundo Slade, a arte teatral, fundamentada na artificialidade, em nada pode contribuir para a educação de crianças e jovens. A distinção entre jogadores e espectadores, a seu ver, apenas alimenta o exibicionismo, inviabilizando a espontaneidade assegurada pelo jogo coletivo. Reconhece-se aí o ideário do ensino artístico calcado na livre expressão, disseminado em nosso país através da obra de Herbert Read.

Subjaz no entanto à proposta de Slade uma visão datada da cena. Ao identificar a arte teatral com a convenção e a rigidez nos moldes de um determinado teatro vigente na época em que escreveu, o autor considera essa arte incompatível com uma perspectiva educacional. Restam — e o campo é vasto — os benefícios da dramatização, ou seja, do agir *como se*, sem compromisso estrito com a depuração da comunicação, sem que os participantes se atenham à descoberta da linguagem propriamente dita do teatro.

A proposta pedagógica de Peter Slade, portanto, aponta para a passagem gradual do faz-de-conta infantil dos primeiros anos de vida até as "dramatizações improvisadas" dos jovens de quinze anos, passagem esta a ser conduzida com delicadeza pelo professor. Nas fases iniciais, todos jogam simultaneamente — condição básica para garantir a autenticidade infantil. Só mais tarde — e assim mesmo, pouco a pouco — o olhar externo vai sendo introduzido e o jogo dramático vai se tornando mais complexo. Como ele mesmo reitera, não se trata de "copiar o que os adultos chamam de teatro" (Slade, 1987, p. 97). O jogo dramático é assim caracterizado: "não é uma atividade *inventada* por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos" (Ibidem, p. 17).

Ao professor, "aliado amoroso", "guia bondoso e suave", cabe uma atuação peculiar. Ele suscita a manifestação lúdica, faz perguntas relativas ao jogo, conta histórias a serem dramatizadas, atribui papéis, propõe situações fictícias, solicita contribuições dos jogadores, chama a atenção para detalhes da dramatização, joga junto com o grupo. É sempre ele o fio condutor da experiência; sua tutela se manifesta não só pela voz; até mesmo a integridade da sua pessoa pode se fazer presente e mesclar-se à ficção gerada.

Muitos outros autores de língua inglesa, como Brian Way, Winifred Ward, Gavin Bolton, assim como Gisèle Barret — mentora da chamada *expression dramatique* no Canadá — fundamentam sua proposta pedagógica no valor atribuído à dramatização, excluindo aspectos inerentes às manifestações teatrais contemporâneas, tidos como inapropriados quando a preocupação educacional vem para o primeiro plano.

De modo semelhante, em *Pega teatro* (Centro de Teatro e Educação Popular, 1981), a brasileira Joana Lopes descreve e analisa sua prática com jogos dramáticos. Adotando um ponto de vista mais próximo da antropologia, ela se refere ao "jogo dramático dos vendedores de quinquilharias" (Lopes, 1981, p. 10), evidenciando a existência de um "espírito dramático" inato, empregado, no caso, como recurso para atrair eventuais clientes na rua. Patrimônio comum a todos os homens, a possibilidade de dramatizar permite que se compreenda o jogo dramático "como manifestação espontânea da nossa potencialidade de comunicação" (Ibidem, p. 4). E a autora prossegue, mencionando "técnicas e organizações que desdobrem a criatividade e a teatralidade do jogo dramático, no sentido de formas poéticas mais complexas e mais comunicantes" (Ibidem, p. 4), que emergiriam do âmago do processo de jogo.

A citação aponta — ainda que de maneira relativamente imprecisa — para uma abordagem pedagógica com continuidade no tempo. De fato, Lopes desdobra para o leitor as denominadas "fases evolutivas do jogo dramático infantil", que cobrem, segundo a autora, desde as primeiras imitações das crianças de um a três anos, passam pelo faz-de-conta dos seis aos oito anos, até chegarem às chamadas brincadeiras "realistas", que caracterizam a faixa dos oito aos onze anos de idade. A autora preconiza que ao longo dessas fases o professor coordene o processo de aprendizagem de tal modo que os méritos atribuídos à livre expressão de quem joga possam ser salvaguardados.

Equilibrando-se no delicado fio de navalha entre a formulação de questionamentos que alimentem a chama lúdica e a firmeza necessária à condução do jogo coletivo, Joana Lopes assim equaciona o papel do coordenador: ele deve "sistematizar propostas que gerem o enriquecimento da linguagem própria ao jogo dramático, aumentando o repertório do atuante, levando-o a compreender a sintaxe do jogo, que será tão ampla quanto for a sua criatividade" (Ibidem, p. 81).

De modo similar a Peter Slade, mas em um registro voltado para a conscientização das contradições presentes em nossa sociedade, Lopes acompanha todo o desenrolar da dramatização, estabelecendo o pano de fundo que a sustenta: concatena as propostas dos componentes do grupo de modo a tecer o enredo, fornece pistas para as situações a serem exploradas e coloca-se inclusive dentro do jogo. É em torno da sua presença constante e ativa junto à área de jogo, por vezes até se confundindo com ela — como é o caso também com Peter Slade, Gisèle Barret e outros — que o jogo dramático nasce e se desenvolve. A arte teatral aqui também é negada enquanto fundamento da aprendizagem, pois é tida pela autora como carregada de alto grau de formalização, considerado inadequado para a finalidade de desenvolvimento da expressão pessoal pretendida.

Cabe reiterar um aspecto peculiar a essa abordagem da dramatização: o termo *jogo dramático* serve aqui para designar tanto o ato de fazer de conta, espontâneo na criança pequena, quanto uma modalidade de atuação coletiva que resulta da intervenção deliberada do adulto, visando à diversificação e ao enriquecimento da ação de caráter ficcional.

Duas modalidades lúdicas — uma inerente a todos os seres humanos e outra vinculada a uma intenção pedagógica — são apresentadas sob o mesmo nome: *jogo dramático*. Uma terminologia única serve para designar processos de conhecimento tão diferenciados como aqueles proporcionados pela manifestação espontânea infantil e aqueles instaurados por dramatizações efetuadas por crianças, jovens ou adultos, dirigidas por um educador.

Como se pode constatar, desembaraçar esse emaranhado se faz necessário para que possamos ter clareza sobre os desafios do terreno no qual nos movemos.

Jeu dramatique

O termo é cunhado na França nos anos 30 e tem a assinatura de Léon Chancerel (1886-1965), notório homem de teatro que está também na origem do teatro infantil naquele país. Para situar o contexto no qual aparece a noção de *jeu dramatique*, cabe uma rápida digressão sobre o trabalho de dois importantes diretores teatrais cujas inquietações permeiam igualmente a atuação de Chancerel.[3]

O primeiro deles é Jacques Copeau (1879-1949), fundador do *Vieux Colombier*. Ao colocar o ator no centro do fenômeno teatral, Copeau afirma enfaticamente sua relevância como intérprete e criador. Uma vez que Copeau considera o ator um elemento indispensável para a renovação do teatro de seu tempo, passa a sistematizar diretrizes para sua formação global e progressiva, dando origem a uma verdadeira pedagogia do ator. O segundo é Charles Dullin (1885-1949), criador do *Atelier*. O aspecto da sua trajetória que mais interessa aqui é a busca de um método de trabalho que conduza à sinceridade do ator. Nessa perspectiva, ele preconiza a improvisação teatral como o caminho por excelência para que o aluno descubra seus próprios meios expressivos.

Tendo em vista melhorar a qualidade do trabalho teatral na França mediante uma boa formação para o ator iniciante, Chancerel escolhe os destinatários do seu projeto pedagógico: escoteiros e participantes de movimentos de juventude — bastante ativos na França durante os anos 20 e 30. Apoiar-se na infância e juventude para renovar a arte teatral é sua meta. Encoraja o nascimento e aperfeiçoamento de grupos teatrais e atua em locais pouco comuns na época, como subúrbios, hospitais, cidades do interior e zona rural.

É dentro desse quadro que Chancerel sistematiza uma abordagem específica da ação improvisada, por ele batizada de *jeu dramatique*. Além de sua atuação como diretor e professor, outro meio importante para a disseminação dessa prática foi, sem dúvida, a publicação contínua dos *Cahiers d'Art Dramatique* que mais tarde inspirou, no Rio de Janeiro, a criação dos *Cadernos de Teatro* do *Tablado*, por Maria Clara Machado. Na sua origem, o *jeu dramatique* era uma modalidade de improvisação com regras, efetuada a partir de temas e enredos lançados pelo coordenador.

A partir do pós-guerra, as práticas com o *jeu dramatique* se ampliam e se diversificam no âmago de organizações de educação popular. Destaca-se a atuação de Miguel Demuynck, que, ao longo de décadas, forma monitores de colônias de férias e professores do Ensino Fundamental para a prática do *jeu dramatique* dentro dos *Centres d'Entraînement aux Méthodes Actives*, importante núcleo de renovação educacional no país. Em torno dos anos 50, a emergência dos chamados teatros populares coloca na berlinda uma função social particular para o teatro; sua dimensão emancipatória e, segundo alguns, quase messiânica é enaltecida. A perspectiva de uma democratização cultural e do desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à organização social ganha o primeiro plano. Políticas culturais visando à frequentação de espetáculos, assim como à experiência prática, que pode sensibilizar plateias jovens em relação à cena, são efetivadas através das chamadas coletividades, ou seja, de estruturas associativas, comitês de empresa, movimentos de juventude.

---

[3] Para mais detalhes sobre a trajetória de Chancerel e sua influência no Brasil, cf. José Ronaldo Faleiro. *La formation de l'acteur à partir des "Cahiers d'Art Dramatique" de Léon Chancerel et des "Cadernos de Teatro" do Tablado*. Thèse de Doctorat, Université de Paris X, 1998.

É em meio a esse panorama que a prática do *jeu dramatique* deve ser analisada. Ela privilegia a relação entre o trabalho em grupo e a expressão pessoal dos participantes, mediante uma atuação improvisada que se contrapõe à simples reprodução de formas teatrais consagradas. Essa perspectiva, inicialmente dirigida para a atuação com crianças e jovens, conforme apontamos, estende-se mais tarde também aos adultos.

Dentre os autores que mais recentemente se voltaram para essa modalidade, destacamos Jean-Pierre Ryngaert, cuja obra *Le jeu dramatique en milieu scolaire* publicado em 1977, é uma referência internacionalmente conhecida. Três características principais podem ser destacadas quando se procura caracterizar essa prática. Uma separação nítida vigora entre quem joga e quem assiste, desde o início. O prazer da invenção, que é a marca da atividade lúdica, se alia às regras, vistas como indispensáveis; restrições são propostas por serem consideradas produtivas, fontes de superação de fórmulas já conhecidas. A plateia é convidada a apreciar o jogo recém-realizado, do modo mais objetivo possível; "gosto", "proponho" ou "critico" são as entradas sugeridas. O retorno oferecido ao grupo de jogadores é tido como formador para uns e outros. As palavras de Ryngaert evidenciam a linhagem teatral dos jogos dramáticos na acepção francesa:

> Todo nosso esforço de melhorar o jogo vai repousar nessa necessidade de teatralização, que desejamos consciente e plenamente assumida nas improvisações. É por isso que insistimos para que os jogos existam *para outros* e para que o esforço do grupo seja dispensado em prol da melhoria de seu modo de expressão em uma situação de comunicação (1977, p. 45, tradução da autora, grifo do autor).

Um roteiro estabelecido previamente é o ponto de partida do jogo dramático, conforme podemos verificar no referido livro. Uma narrativa mais ou menos permeada por lacunas é estabelecida pelos participantes a partir da sugestão de um tema, à qual o grupo, na sequência, procura dar uma forma dramática. Aquilo que vai ser mostrado resulta de uma deliberação prévia grupal; embora em graus diversificados dependendo da situação, o estabelecimento de acordo sobre o tema se faz sempre presente entre os jogadores. O jogo — ou a cena — é a realização de um roteiro pensado de antemão.

A formulação de um "discurso sobre o mundo" é privilegiada. Nas palavras do autor, o trabalho sobre a linguagem teatral traz em si um lastro que ultrapassa essa própria arte: "Se o desafio passa pela aqüisição de novos códigos e pela reflexão sobre a teatralidade, ele se situa além de uma cultura teatral, na apropriação de formas contemporâneas que permitem mudar o olhar que nossos alunos lançam sobre o mundo e talvez de fazê-los viver enfim seu próprio tempo" (Ibidem, p. 50).

As posições de Jean-Pierre Ryngaert, no entanto, evoluem. Anos mais tarde ele alertará os leitores contra "os excessos de confiança no racionalismo" (Ryngaert, 1981, p. 220) e em um livro posterior, *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação* (2009), abandona os procedimentos com roteiro prévio. Em meio à vigência naquela década em seu país, de uma política cultural em favor de textos contemporâneos, Ryngaert passa a relativizar a própria noção de fábula. "O questionamento da história, da situação ou do tema prévios ao jogo correspondeu ao início de uma crise da fábula no texto dramático".[4]

Na tentativa de evitar a racionalização prévia dos jogadores, são agora propostos pontos de partida de caráter sensível. Maior proeminência é atribuída ao corpo; entrar em relação com espaço, música, imagens, objetos, poemas, palavras constituem motes para deslanchar o jogo. A antiga preocupação com um discurso "controlado" cede lugar à valorização do acaso. Sorteios mediante os quais são obtidas combinações aleatórias entre espaço, personagens e ação são preconizados, dando lugar ao rompimento com a busca de uma *mimese* em seu sentido estrito.

Nesse segundo livro a busca do desenvolvimento da capacidade de jogo é apresentada como ponto comum entre a atuação do formador e a do diretor teatral. Crescer em termos de escuta e da relação com o parceiro são habilidades a serviço da qualidade da presença e de invenção daquele que atua, seja ele um jovem que descobre o teatro, seja um ator em temporada.

Quando caracteriza o teatro hoje, Ryngaert assim se posiciona: "prática coletiva na qual a qualidade, os equilíbrios da escuta e a circulação das energias, no instante e para o instante, contribuem para formar os indivíduos" (Ibidem, p. 121).

Cem jogos dramáticos de Maria Clara Machado & Marta Rosman (1971), que obteve certa repercussão entre nós, revela, conforme já salientamos, a influência de Chancerel; narrativas são apresentadas, fazendo com que os leitores, apoiados nelas, lancem-se ao jogo dramático.

---

[4] Jean-Pierre Ryngaert. "L'improvisation". In: *Le théâtre et l'école*. Paris: Anrat/Actes Sud, 2002, p. 118.

Por outro lado, cabe lembrar que Olga Reverbel — pioneira das relações entre teatro e educação no Rio Grande do Sul — preconiza em seus livros procedimentos teatrais sem dúvida influenciados pela bibliografia francesa. É difícil, no entanto caracterizar a natureza de seu trabalho com exatidão, visto que a terminologia utilizada flutua entre várias noções, entre as quais aparece o *jogo dramático*, mas por vezes também o termo *jogo teatral*, empregado de maneira genérica.

A prática do jogo dramático na acepção francesa do termo, portanto, não se baseia na indução ao ato de jogar por parte do coordenador. Este não se faz presente o tempo todo — como é o caso com as práticas derivadas do *dramatic play* —, enunciando suas propostas como um pano de fundo imprescindível para a instalação e alimentação da atmosfera lúdica. Uma vez lançada a proposta de jogo dramático, cabe aos participantes, dentro do jogo, a prerrogativa de decidir sobre a natureza e a duração de sua performance a partir da relação que se constrói entre os jogadores, sem a tutela imediata do coordenador.

Um mesmo termo portanto — *jogo dramático* — recobre diferentes visões do fenômeno teatral. Do ponto de vista dos autores que o entendem como o correspondente em língua portuguesa do *dramatic play*, o que cabe enfatizar em processos pedagógicos com jovens é a noção de dramatização, conexa ao ideário da livre expressão. Uma visão cristalizada de teatro faz com que essa arte seja negada como referência para um processo pedagógico.

Quando *jogo dramático* é empregado como o correspondente em português do termo cunhado pelos franceses, o quadro passa a ser outro. Oriunda de preocupação com a renovação do teatro na primeira metade do século XX, essa modalidade de improvisação parte de um princípio claro: o fazer teatral traz no próprio bojo os elementos que podem contribuir para o crescimento do homem.

Se entre a década de 30 e os anos 90 o jogo dramático passou por várias mudanças, tal fato certamente revela que sua estrutura é suficientemente aberta para poder absorver as contínuas transformações que dinamizam o teatro na contemporaneidade.

Uma perspectiva comum

Ao cabo dessa tentativa de clarificar conceitos, observamos que é possível agrupar em um mesmo conjunto a noção de jogo teatral e a de jogo dramático na acepção francesa. Vários são os pontos de convergência que as aproximam.

Vinculadas a uma perspectiva de renovação do teatro, têm sua origem marcada também por um engajamento de caráter social. Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar; consideram que a disponibilidade para a experiência e o caráter coletivo do trabalho são pontos centrais no processo de aprendizagem.

Na medida em que visam ao desenvolvimento da capacidade de jogo numa ótica de aperfeiçoamento da comunicação teatral, têm na apreciação da plateia um importante fator para o desenvolvimento dos participantes. Em ambos os casos, jogo teatral e jogo dramático, essa plateia é composta de pessoas do grupo de jogadores, em alternância.

A partir de propostas estruturais, derivadas da linguagem teatral, tais modalidades lúdicas possibilitam que desejos, temas, situações possam emergir do próprio grupo, não estando portanto sujeitos a sugestões diretas de quem conduz o processo. Uma vez que em ambas as modalidades a realização do jogo não se dá como resposta a instruções ininterruptas do coordenador, elas permitem que o grau de envolvimento dos participantes no fazer teatral seja definido por eles mesmos. Sua motivação e suas capacidades são convocadas em cena de modo autônomo, sem que haja indução.

Se tomarmos em consideração apenas as práticas mais recentes do jogo dramático na acepção francesa, podemos afirmar que elas e os jogos teatrais têm também outro ponto de interseção: ambas questionam a preponderância da fábula. Enredos e situações nada mais são do que decorrências da experimentação de um desafio relativo à linguagem cênica.

Do ponto de vista do professor ou do diretor teatral no Brasil, hoje, no entanto, não nos parece que seja pertinente identificar essas práticas — jogo teatral e jogo dramático na acepção francesa — como sistemas acabados. O mérito dessas modalidades se deve ao fato de constituírem princípios de trabalho valiosos, a serem sempre ativados à luz dos contínuos questionamentos que não cessam de perpassar as manifestações teatrais em nossos dias.

POR UMA ARTE DO ESPECTADOR*

Setores educativos de museus, projetos de ação cultural, ações educativas em escolas com frequência se valem da noção de mediação como eixo em torno do qual transitam seus objetivos. Diretamente vinculado à perspectiva de uma política cultural, o conceito de mediação diz respeito a ações deliberadas tendo em vista intermediar a relação entre o indivíduo e a obra artística.

No caso das artes da cena, operações visando a essa meta costumam ser nomeadas de "formação do espectador", "escola do espectador" ou "formação de público". A variação entre "espectador" e "público" acentua diferentes ênfases: o aspecto subjetivo da relação entre o indivíduo e a obra por um lado, ou ações tendo em vista o conjunto dos fruidores e a expectativa da sua ampliação quantitativa, por outro. Assim, temos assistido à multiplicação de processos de mediação em torno de acontecimentos cênicos envolvendo teatro, dança, performance e modalidades híbridas entre esses campos, cuja intenção é contribuir para a ampliação de perspectivas de leitura por parte do espectador.

Dentro desse quadro, múltiplos caminhos vêm sendo propostos pelos profissionais dedicados à tarefa da mediação: preparar a recepção, explorar *a posteriori* aquilo que a cena revelou, ou uma combinação entre ambos. Leituras, palestras, trabalho a partir de dossiês pedagógicos reunindo textos que iluminam de diferentes maneiras o acontecimento artístico costumam compor as ações que precedem o contato com a cena propriamente dita. Fortes traços de cunho didático não raro se fazem presentes nesses casos; considera-se que a reunião de informações acerca da obra propicia a multiplicação de referências que permitiriam sua leitura mais detalhada. Por outro lado em algumas ocorrências, menos frequentes, profissionais da mediação propõem aos espectadores de uma cena recém-assistida experiências lúdicas vinculadas aos aspectos temáticos ou às escolhas formais do acontecimento presenciado. Nessas situações se parte do pressuposto de que uma apropriação mais intensa do acontecimento cênico seria viabilizada através do jogo, atividade gratuita e coletiva, rica fonte de elaborações metafóricas.

O propósito deste texto é examinar o pensamento de um filósofo francês contemporâneo, Jacques Rancière, acerca das relações entre o espectador e a obra de arte. Partimos da hipótese de que essa análise poderá iluminar de modo fértil os modos de agir que temos adotado nas ocasiões em que — direta ou indiretamente — assumimos o papel de intermediários entre a criação artística e o público.

Protagonista de um percurso filosófico peculiar, ao longo das últimas décadas Rancière vem procurando desconstruir certezas estabelecidas ao abordar a interseção entre a história, a política, a estética e também a educação. Assim por exemplo, para o autor a arte carrega em si uma radicalidade específica, que é por si só intrinsecamente política.

Nosso diálogo com Jacques Rancière tem como ponto de referência *O espectador emancipado*.[1] Nesse artigo, atendendo a uma demanda específica ele retoma reflexões de caráter político e pedagógico em torno da figura do mestre ignorante, tema de outra obra sua, escrita anos antes,[2] projetando-as agora no âmbito da relação entre o fruidor e a obra de arte.

---

* São apontadas sinteticamente aqui algumas das ideias centrais do filósofo francês contemporâneo Jacques Rancière acerca das relações entre o espectador e o fenômeno teatral. Foi publicado anteriormente na revista *A[L]BERTO*, n.º 3, 2012, pp. 90-6.

[1] Jacques Rancière. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

Em *O mestre ignorante* nosso filósofo relata um episódio vivido por Joseph Jacotot, homem de letras francês exilado na Bélgica no início do século XIX, durante a restauração da monarquia em seu país. Acolhido como professor na Universidade de Louvain em 1818 ele se vê diante da necessidade de dar aulas de língua francesa a alunos que a ignoram completamente, assim como ele nada conhece do flamengo. O dilema é solucionado quando ele lança mão de uma edição bilíngue do *Telêmaco* de Fénelon em francês e flamengo, solicitando aos estudantes que lessem a obra e seis meses depois manifestassem suas impressões por escrito, em língua francesa. Os textos apresentados pelos estudantes depois do período decorrido eram pertinentes e revelavam domínio da língua, sem que nenhuma explicação de ordem gramatical tivesse sido oferecida.

Os fundamentos de posturas pedagógicas consagradas são assim postos em xeque e a confiança na capacidade intelectual de cada ser humano passa a ser enfatizada como o principal postulado da atuação docente. A emancipação do indivíduo constitui ao mesmo tempo o exercício mais importante e o objetivo privilegiado em torno do qual se instauram as relações peculiares que ligam o mestre ignorante e seus discípulos.

Em *O espectador emancipado*, que aqui nos interessa mais de perto, Rancière traz à tona muitos dos princípios centrais de *O mestre ignorante*, examinado-os agora à luz da atitude do espectador diante da obra teatral. Para tanto nosso autor procura reconstituir os pressupostos que colocam a questão do espectador

---

[2] Jacques Rancière. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

no centro das discussões das relações entre arte e política. Se o teatro político de Brecht apresenta enigmas a serem desvendados pelo espectador, solicitando dele uma distância em relação à representação que permita melhor observá-la, para Artaud essa distância deve ser abolida e a expectativa é a de que o espectador, de posse de toda sua energia vital se envolva plenamente na situação espetacular. Os modelos são eloquentes e permitem situar polos extremos de um vasto *continuum*.

Reconhecemos na posição de Artaud traços da valorização atribuída por Platão à coreia, espécie de comunidade coreográfica composta por espectadores em movimento. E não seria demais lembrar que, séculos mais tarde, um ideal semelhante vai inspirar Jean-Jacques Rousseau[3] quando, ao estabelecer vínculos entre a existência do teatro e o laxismo moral que critica em seu meio, formula uma contundente oposição entre a festa e o espetáculo. Dentro dessa ótica, Rousseau ressalta as virtudes da primeira, que unificaria e exaltaria a comunidade em que todos são fazedores — reiterando assim o pacto da igualdade entre os cidadãos — em detrimento do segundo que, de acordo com ele, nada mais faria senão instalar uma fratura entre quem atua e os destinatários da representação.

Voltando ao nosso filósofo, Rancière destaca que a cena e a *performance* teatral em nossos dias se propõem a ensinar aos espectadores meios para que deixem de sê-lo, de modo a se tornarem agentes de uma prática coletiva, a saírem daquilo que é reconhecido como passividade e a se transformarem em participantes ativos de um mundo comum. Para o autor há um paralelo a ser traçado entre os reformadores do teatro e os pedagogos que ele qualifica de embrutecedores, ou seja, aqueles que partem do princípio de que há desigualdade entre a inteligência de quem ensina e a de quem aprende, o que legitimaria o fato de o mestre precisar fornecer explicações ao aprendiz. Ambos, o homem interessado em reformular o teatro e o pedagogo embrutecedor — oposto ao mestre ignorante — partilham a convicção de que há um abismo separando duas posições, a de quem sabe e a de quem não sabe.

---

[3] Jean-Jacques Rousseau. *La lettre à D'Alembert sur les spectacles*. Paris: Garnier-Flammarion, 1967.

Podemos vislumbrar aí um primeiro elemento que nos permite refletir criticamente sobre alguns dos pressupostos da mediação tal como ela vem sendo encarada atualmente em diferentes contextos no País. Não seria essa mesma convicção da existência de uma insuficiência a ser sanada que estaria na base de muitas práticas de mediação que temos ocasião de observar bem perto de nós? Preparar jovens ou adultos para ler uma obra de arte mediante encontros de caráter expositivo e demonstrações de domínio de determinadas referências por parte de um mediador não seria equivalente a reiterar a existência do abismo que pretensamente se deseja abolir?

Jacques Rancière continua a surpreender o leitor quando questiona a vinculação da figura do espectador a uma condição passiva que seria necessário transformar em atividade. A separação entre a obra e seu fruidor, longe de ser um obstáculo a ser evitado, é vista como constituinte da relação sobre a qual se detém o autor. Ser espectador

> é nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam [. . .] Todo espectador é já ator de sua própria história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história.[4]

---

[4] Jacques Rancière. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, p. 21.

Para efeito da argumentação do autor, de modo similar ao *Telêmaco* — graças ao qual os estudantes belgas haviam conquistado um novo saber — o acontecimento cênico também pode permitir que o espectador suplante seu quadro de referências atual. A própria ocorrência da cena em esfera distinta da sua pessoa constitui o elemento externo considerado imprescindível e constitutivo dessa ampliação da visão de mundo.

> Na lógica da emancipação há sempre entre o mestre ignorante e o aprendiz emancipado uma terceira coisa — um livro ou qualquer outro escrito — estranha a ambos e à qual eles podem recorrer para comprovar juntos o que o aluno viu, o que disse e o que pensa a respeito. O mesmo acontece com a *performance*. Ela não é a transmissão do saber ou do sopro do artista ao espectador. É essa terceira coisa de que nenhum deles é proprietário, cujo sentido nenhum deles possui, que se mantém entre eles, afastando qualquer transmissão fiel, toda identidade entre causa e efeito.[5]

Assim, a atividade do espectador se manifesta de modo contínuo, pois ele "observa, seleciona, compara, interpreta". Ao relacionar o que vê a outras cenas já assistidas e a experiências conhecidas em outras circunstâncias de tempo e espaço, pode-se dizer que ele de certo modo reconstrói a cena a partir de seus referenciais. Essa atividade incessante mas nem sempre visível constitui o cerne da arte do espectador.

Há uma noção-chave no texto de Rancière que chama particularmente a atenção, na medida em que permite deslocar a fruição da cena da perspectiva da aquisição intelectual para o âmbito da formulação de correspondências. Trata-se da ideia de tradução.

---

[5] Ibidem, p. 19.

Ela já se fazia presente na argumentação de *O mestre ignorante*: a distância a ser percorrida pelo aprendiz é o caminho entre aquilo que ele já sabe e aquilo que ainda ignora mas pode aprender, de modo a praticar o que Rancière denomina a arte de traduzir. Ou seja, ser capaz de colocar suas experiências em palavras e de traduzir suas aventuras intelectuais para o uso dos outros, assim como de realizar a operação inversa. Formular, reformular, transmitir são competências que constituem indicadores dessa capacidade ampla e englobante que ele denomina tradução.

Quando se volta para o exame da atitude de quem frui a obra teatral, Rancière questiona o postulado normalmente admitido da essência comunitária do teatro, ressaltando que o que é comum aos espectadores não é, como muitas vezes se aponta, o fato de pertencerem a algum corpo coletivo ou de participarem de algum tipo de interatividade. O elemento comum aos fruidores é o poder detido por cada um de traduzir à sua maneira aquilo que apreende da cena e de "relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra".[6]

Nas passagens finais do artigo nosso autor esboça sugestões que permitem vislumbrar caminhos mais mobilizadores para o estabelecimento de vínculos com a obra do que sua mera leitura, de modo a propiciar uma espécie de metabolização pessoal e intransferível daquilo que suscita o interesse de cada espectador diante de uma dada criação.

De maneira metafórica, é a perspectiva da tradução que permanece à tona. Rancière reivindica que o espetáculo seja tratado em nível de igualdade com a narração de uma história ou a leitura de um livro, ou seja, a questão central a seu ver é a de que o espectador possa ligar o que sabe ao que ainda não sabe. Uma nova cena da igualdade seria aquela em que performances heterogêneas se traduziriam umas nas outras.

Não se trata de reivindicar a imersão do espectador na cena, mas sim de solicitar-lhe que formule traduções daquilo que a representação assistida suscitou nele. Em relação a esse aspecto é estimulante imaginar por exemplo que esse diálogo poderia se manifestar cenicamente, ou seja, essas impressões também seriam formuladas e comunicadas através da ação. Descortina-se aqui a perspectiva, sem dúvida fértil, da tessitura de um diálogo entre performances que engendre a fluidez contínua da construção/desconstrução de significados.

> Os artistas, assim como os pesquisadores, constroem a cena em que a manifestação e o efeito de suas competências são expostos, tornados incertos nos termos do idioma novo que traduz uma nova aventura intelectual. O efeito do idioma não pode ser antecipado. Ele exige espectadores que desempenhem o papel de intérpretes ativos, que elaborem sua própria tradução para apropriar-se da "história" e fazer dela sua própria história. Uma comunidade emancipada é uma comunidade de narradores e tradutores.[7]

Estamos pois no terreno da troca de subjetividades, no exercício da transposição que permite estabelecer territórios comuns de apreensão da obra e do mundo. As trocas às quais nos referimos estão, como se pode constatar, a anos-luz do domínio da prescrição. Não se trata de preencher supostos vazios culturais, de promover o pretenso acesso à cultura ou, em suma de sanar um déficit.

Atento à esfera dos "não contados", dos excluídos ou dominados, Rancière reitera enfaticamente em suas publicações que os

---

[6] Jacques Rancière. *O espectador emancipado*, cit., p. 20.

[7] Ibidem, p. 25.

pensamentos, gostos e desejos dos indivíduos não estão *a priori* condicionados às posições que eles ocupam na sociedade. A ótica que emerge portanto da leitura de seus textos não é a de "salvar" determinados segmentos da população das limitações impostas pelas contingências sociais, mas sim a de engendrar a capacidade inerente a cada ser humano de se emancipar intelectualmente.

O mergulho nas posições de Rancière nos alerta para os riscos de um didatismo travestido de intenções de formação que, sutil ou abertamente conduza a interpretação de obras de arte de modo tão diretivo que ela acabe tão somente reiterando o pensamento já vigente. É o que tende a ocorrer quando a mediação se estrutura sobre o oferecimento de explicações em torno da criação artística segundo o modelo de embrutecimento desqualificado pelo filósofo.

Se a obra de arte permite colocar em xeque o automatismo das percepções cotidianas, o desafio que se coloca em relação à recepção da cena diz respeito a uma pergunta primordial: o que a representação permitiu experimentar? Quando pretendemos que a dimensão poética seja conquistada na fruição da obra, o caminho não parece ser disseminar ou apreender informações, mas sim propor uma abertura à experiência sensível, propiciando ao mesmo tempo a ocasião do estabelecimento de trocas em torno dela.

Uma ideia potente emerge das considerações aqui desenvolvidas. Na contracorrente da transmissão de conhecimentos acerca das obras, Jacques Rancière abre perspectivas para a exploração de outras pistas que levem à fruição da cena. Suas considerações são um convite para que nos lancemos à aventura de suscitar no espectador a disponibilidade sensível que lhe permita manter-se à escuta daquilo que a obra provoca nele.

PUBLICAÇÕES EM REVISTA*

Pouco mais de quatro décadas nos separam do início da formação específica que leva à Licenciatura em Artes Cênicas oferecida pelas universidades brasileiras. Prerrogativa de unidades acadêmicas que se dedicam à formação teatral — embora mantendo interfaces imprescindíveis com as faculdades de educação — a licenciatura em teatro ou em artes cênicas é um caminho institucional peculiar, nem sempre presente em outros países, visando a um exercício profissional que vem se expandindo exponencialmente.

Se, por um lado, na origem essas licenciaturas foram previstas para atender ao sistema educacional e habilitar professores para atuar em escolas com crianças e jovens, temos assistido nas últimas décadas à expansão dos contextos nos quais se dá a inserção dos estudantes egressos. Além da presença da atividade teatral dentro da instituição escolar, observa-se a crescente ampliação da chamada ação cultural e da ação artística envolvendo as artes cênicas dentro de esferas como ONGs, associações, centros culturais e similares.

Habilitar um profissional capaz de construir uma práxis abrangendo uma reflexão sobre as finalidades e as modalidades de conhecimento implicadas em processos de aprendizagem envolvendo as artes da cena, é a tarefa dos formadores. Realizá-la no dia a dia contribui para reafirmar, ampliar e consolidar entre nós o campo da pedagogia do teatro.

---

* *Cavalo Louco, Revista da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz* publicou este texto em seu ano 9, n.º 14, jul. 2014, pp. 6-9. Examinam-se nele as contribuições das referências bibliográficas que marcaram as reflexões acerca da interface entre o teatro e a educação em nosso país ao longo das últimas décadas.

Um olhar retrospectivo sobre as publicações — nacionais e traduções — que vêm fornecendo substrato a essa formação nos últimos quarenta anos pode constituir um interessante fio condutor para pensarmos historicamente o ensino do teatro. Assim sendo, convidamos o leitor a um passeio no tempo, para trazer à tona autores e obras que marcaram esse percurso, dado que, em alguma medida eles são responsáveis tanto pelos avanços que detectamos, quanto pelos desafios que atualmente têm nos impulsionado.

Desnecessário fazer a ressalva de que não se trata absolutamente de um estudo exaustivo, mas apenas de um recorte, marcado pelos limites das estantes de uma biblioteca pessoal e de uma experiência vivida predominantemente na cidade de São Paulo. Inúmeras outras publicações, disseminadas em diferentes pontos do país e menos conhecidas pelos docentes das universidades do Sudeste/Sul provavelmente completariam e, no limite, até alterariam o quadro aqui esboçado. Mais do que levantar uma lista de autores, nossa intenção é apontar linhas de força que contribuam para aprofundar a compreensão dos caminhos percorridos. Lacunas e omissões, mais do que lapsos eventuais constituem aqui probabilidades tangíveis, a serem corrigidas em retomadas ulteriores.

Os anos 1960-1970 foram marcados por publicações de autores que, de modo pioneiro trouxeram à luz experiências teatrais marcantes coordenadas junto às jovens gerações. Três nomes são referências fundamentais daquele período: Olga Reverbel, Maria Clara Machado e Tatiana Belinky.

A primeira, Olga Reverbel (1917-2008), gaúcha, desenvolveu notável trabalho teatral com as normalistas do Instituto de Educação General Flores da Cunha em Porto Alegre, que deu origem a uma série de publicações, dentre as quais lembramos *Técnicas aplicadas à escola* (1972) e *Teatro na sala de aula* (1978), marcos da valorização da improvisação teatral atravessada por um sistema de regras e pela diferenciação de funções entre quem atua e quem assiste.

Maria Clara Machado (1921-2001), mais conhecida como dramaturga voltada para o teatro para crianças e mentora do Teatro Tablado no Rio de Janeiro — ateliê permanente de formação de atores, fundado em 1951 e ativo até hoje — também publicou um livro sobre princípios pedagógicos relativos ao fazer teatral: trata-se de *Cem jogos dramáticos* (1971), escrito em colaboração com Marta Rosman, relançado em 1996 pela Editora Agir.

Olga e Maria Clara possuem em comum o fato de terem feito uma estadia em Paris nos anos 1946-1950, quando tiveram ocasião de conhecer o trabalho de um consagrado discípulo de Copeau, Léon Chancerel, responsável pela formulação, na década de 1930, do termo "jogo dramático" [*jeu dramatique*] e sua disseminação, assim como pelo advento de um teatro especialmente voltado para a criança, na mesma época. Dessa forma, boa parte das propostas difundidas no Brasil por aquelas autoras bebiam nessa mesma fonte e eram compostas por roteiros a serem improvisados por jogadores crianças, jovens ou adultos dentro de um determinado quadro de regras e sujeitos à apreciação da plateia, formada por colegas ou convidados externos ao grupo.

Por outro lado, um forte traço comum une Maria Clara Machado à terceira autora, Tatiana Belinky. Ambas dedicaram o melhor de si à dramaturgia infantojuvenil e coordenaram durante décadas duas revistas que se mantiveram como referência da maior relevância para todos aqueles que, em escolas, bibliotecas, centros culturais ou grupos amadores distribuídos por todo o País, se dispunham a fazer teatro; estamos falando dos *Cadernos de Teatro do Tablado* e do *Teatro da Juventude*.

A essas três consagradas artistas e educadoras de uma mesma geração devemos portanto as primeiras publicações que, através de uma prática continuada e consistente, difundida em livros e periódicos, lançaram algumas das primeiras balizas para o estabelecimento de vínculos entre o teatro e a educação entre nós.

Em 1971, em plena ditadura militar é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que institui a obrigatoriedade da Educação Artística com Habilitação Plena em Teatro, Artes Plásticas ou Música na escola, para crianças e adolescentes. Aquilo que à primeira vista poderia parecer uma medida promissora e favorável à difusão das artes da cena em larga escala, rapidamente se revelou como um problema de complexa solução. Na medida em que se abriam flancos que facilitavam uma formação precária de docentes — pretensamente capazes de atuar em várias áreas artísticas — tornava-se evidente o caráter perverso do dispositivo legal.

Diante dessa nova conjuntura, evidencia-se a necessidade de reunir uma bibliografia mínima na área que subsidiasse a formação oferecida pelas universidades responsáveis pela qualificação profissional dos novos docentes de Educação Artística. O Serviço Nacional de Teatro sediado no Rio de Janeiro e vinculado ao Ministério da Educação e Cultura reuniu e editou então textos encomendados a artistas que recentemente haviam coordenado processos de aprendizagem como docentes de Arte Dramática, para que pudessem servir de referência para os estudantes universitários e para os docentes já na ativa que iriam assumir a disciplina "Educação Artística" nas escolas do então primeiro e segundo graus.

Pertencem a esse conjunto as *Cartilhas de Teatro* com textos de Luiza Barreto Leite e Hilton Carlos de Araújo entre outros de menor fôlego, reunidos em coletâneas. Depoimentos entusiastas louvando a importância do caráter expressivo da atividade teatral e seus méritos diante dos desafios da vida em grupo caracterizam essas publicações, nas quais se evidencia uma nítida militância de caráter pedagógico.

Ao relatarem experiências de dramatização por crianças e adolescentes, autores como Aladyr Lopes, Amicy Santos, Dilza Délia Dutra, Glória Beuttenmüller e Nelly Laport trazem à tona o ideário da escola ativa e, em alguma medida, a valorização da livre expressão. Emoções, sensações, desenvolvimento da imaginação vêm para a berlinda, mas o caráter de fonte de um conhecimento peculiar inerente à experiência estética não chega a ser reconhecido. Data de 1973 a publicação de um livro pouco conhecido de Paulo Coelho, que, sob o atraente título de *O teatro na educação* reúne uma série de exercícios extraídos de laboratórios teatrais sem conexão evidente com o título.

Datam ainda daquela década a tradução portuguesa do livro de Pierre Leenhardt, *A criança e a expressão simbólica* e a de Peter Slade, até hoje bastante conhecida de *O jogo dramático infantil*. *Teatricina*, de Fanny Abramovich e *Pega Teatro*, de Joana Lopes constituem também obras significativas da época, responsáveis pela divulgação do ideário de suas autoras, coordenadoras de práticas teatrais em múltiplos contextos de educação formal e informal.

O panorama começa a se transformar de modo flagrante quando surgem os primeiros resultados das pesquisas de mestrado e doutorado em Teatro e Educação desenvolvidas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Oriundos de diferentes locais do país, os estudantes, guiados por orientadores do porte de Jacó Guinsburg ou Sábato Magaldi entre outros, descobriam, entusiamandos, os caminhos que levam à investigação em artes. O rigor acadêmico e o espírito crítico se configuravam então como plataformas de lançamento que dariam o tom de investigações inovadoras, muitas delas posteriormente transformadas em livros.

O salto qualitativo é considerável; saímos do universo do surrado relato de experiências e passamos a lidar com a formulação de objetivos para a investigação, hipóteses de pesquisa e preocupação com a avaliação. Pouco a pouco engendra-se um olhar crítico sobre as práticas e diversificam-se as abordagens dos processos de aprendizagem, até então vinculadas quase exclusivamente a aspectos de natureza psicológica.

Um marco dessa fase é a pesquisa liderada por Ingrid Koudela sobre os jogos teatrais de Viola Spolin, que desembocou em um primeiro momento na tradução denominada *Improvisação para o teatro*, obra de referência, matriz de um vasto conjunto de outras pesquisas, gradativamente realizadas por mestres e doutores oriundos de todo o País. A publicação de *Jogos teatrais*, de autoria da própria docente da Universidade de São Paulo se segue àquela primeira obra e discute experiências brasileiras a partir das propostas daquela autora.

Mais tarde Ingrid Koudela inaugura uma nova e profícua linhagem de investigações ao experimentar peças didáticas de Brecht através dos referidos jogos teatrais. Segue-se uma sequência de publicações relevantes dessa autora, como *Brecht, um jogo de aprendizagem, Um voo brechtiano, Texto e jogo* e *Brecht na pós-modernidade*, que desdobram vertentes daquela relação mediante situações de aprendizagem com pessoas de diferentes idades e inserções sociais. Simultaneamente, outras traduções de Spolin são disponibilizadas ao leitor brasileiro pela própria professora Ingrid, como *o Fichário de Viola Spolin, Jogos teatrais no livro do diretor* e *Jogos Teatrais na sala de aula.* A partir daí, um rico veio de pesquisas acadêmicas se consolida pelo Brasil afora.

Ao mencionar essa série de livros estamos concomitantemente trazendo para o primeiro plano o notável papel da Editora Perspectiva na disseminação dos estudos que nos ocupam aqui. Não apenas os títulos apontados nessa última passagem, mas também muitos outros — tais como as obras de Sandra Chacra, Sonia Azevedo, Marcia Nogueira, Alessandra Faria — publicados ao longo desses quarenta e tantos anos são tributários do apoio entusiasmado do responsável pela Perspectiva, Jacó Guinsburg. Mesmo sem ter partido de um projeto editorial previamente concebido, o professor Jacó sempre manifestou grande interesse pelas pesquisas desenvolvidas na área, o que faz a Editora Perspectiva ser hoje detentora de um vasto catálogo de obras de relevo e ter se tornado uma aliada imprescindível para o avanço dos conhecimentos na área da Pedagogia do Teatro.

Não é demais reiterar que, à semelhança daquilo que ocorre no panorama internacional, as publicações que mais têm influenciado a formação de docentes discutem o teor formativo de modalidades de improvisação que têm no caráter lúdico seu principal vetor.

Mais recentemente, a Editora Hucitec vem também publicando livros de porte, oriundos de pesquisas universitárias. Além dos trabalhos de Beatriz Cabral no campo do chamado *drama* e dos livros de Flavio Desgranges acerca da recepção teatral na contemporaneidade, destacam-se, entre outras, as obras de Marcos Bulhões Martins, Vicente Concilio, Suzana Viganó, Carmela Soares, Marcelo Soler e Maria Tendlau.

Igualmente vinculados a pesquisas universitárias podem ser citados trabalhos de Arão Santana, Renan Tavares, Narciso Telles e Adilson Florentino, alguns dos quais se apresentam como coletâneas de artigos de docentes e estudantes provenientes de diferentes pontos do território nacional.

Entre as lacunas que chamam a atenção destaca-se o campo da produção teatral dirigida à infância e adolescência, objeto de raros trabalhos analíticos; os livros de Marina Marcondes Machado e as publicações desta própria autora constituem exceções.

Outra editora que vem se afirmando no panorama editorial da área é a gaúcha Mediação, que acolhe os trabalhos de Vera Bertoni, Heloise Baurich e Taís Ferreira, entre outros, também oriundos de pesquisas acadêmicas.

A lista de autores de diferentes campos das Artes e das Ciências Humanas que, de modo mais ou menos direto vêm contribuindo para a pesquisa em Pedagogia do Teatro é, evidentemente extensa, mas não podemos deixar de lembrar, entre as referências mais frequentes os nomes de Jean Piaget, John Dewey, Jean-Pierre Ryngaert, Lev Vigotsky, Mikail Bakhtin, Augusto Boal, Ana Mae Barbosa. Além da Educação, a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia e a Literatura estão entre as áreas do conhecimento que vêm sendo seguidamente convocadas pelas investigações atuais. Tecidas aos desafios oriundos dos terrenos da experimentação, as contribuições desses autores vêm gerando investigações de relevo.

Outra manifestação do vigor atual da pesquisa é a profusão de revistas sobre a cena, que muito têm colaborado para a consolidação do pensamento relativo ao campo pedagógico. A leitura de *Sala Preta*, *Urdimento*, *Lamparina*, *Cena*, *Revista Fundarte*, *A[L]BERTO*, *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, *Vocare* (Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo), assim como dos textos apresentados nas reuniões da Abrace — sistematicamente publicados — desvela ao estudioso férteis vertentes de análise.

Essa trajetória aqui sumariamente esboçada evidencia o quanto se aprofundaram as concepções e práticas acerca das relações entre as artes da cena e a educação no Brasil nessas últimas décadas. Se, conforme observamos, a contínua formação de mestres e doutores acarretou um salto de qualidade na área, mediante a realização de pesquisas respaldadas pela universidade, novas tendências podem ser detectadas em relação à atualidade.

As profundas mutações que marcam a cena contemporânea, como não poderia deixar de ser, vêm gerando implicações diretas no que concerne à peculiaridade da bibliografia sobre a qual nos debruçamos. A diversificação dos protagonistas da cena — para além dos ditos atores, estendendo-se cada vez mais a todo aquele que estiver interessado — a busca de modos de produção e criação que coloquem em xeque hierarquias consagradas, assim como a reflexão continuada sobre o processo de criação são alguns dos princípios, nem tão recentes, que vêm norteando a atuação de grupos e coletivos de envergadura no País.

Assim, grupos como a Paideia, o Engenho Teatral, a Cia. Antropofágica mantêm uma atividade continuada de cunho pedagógico que faz deles verdadeiros polos de irradiação do fazer teatral. No caso da cidade de São Paulo, a Lei Municipal de Fomento ao Teatro já há mais de doze anos vem trazendo para o primeiro plano uma preocupação pedagógica evidenciada pela exigência de modalidades de contrapartida a serem oferecidas à população pelos grupos beneficiados com o apoio público.

Cabe lembrar a atuação destacada no campo pedagógico de dois grupos teatrais que, de modo contínuo vêm contribuindo para a ampliação da esfera dos fruidores das artes da cena. Estamos nos referindo ao Galpão em Belo Horizonte e ao Ói Nóis Aqui Traveiz, em Porto Alegre. Envolvidos com a formação continuada de faixas da população distanciadas dos chamados "meios artísticos", esses grupos vêm assumindo um inestimável papel educacional através da ação cultural e artística por eles coordenada. Nesse sentido, a publicação regular das revistas *Sub-texto* e *Cavalo Louco,* respectivamente do primeiro e do segundo grupo, sem dúvida contribui efetivamente para aprofundar o debate acerca dessas questões em todo o País.

Pesquisas universitárias agora também no âmbito da graduação, especificamente na Licenciatura em Artes Cênicas vêm sendo recentemente difundidas mediante interessantes publicações, como é o caso dos trabalhos coordenados por Vera Bertoni na UFRGS e por Taís Ferreira na UFPel.

Por outro lado, a vida urbana na metrópole como eixo estruturador das práticas se configura hoje como um recente vetor da reflexão pedagógica, à imagem da importância que o tema da cidade vem ganhando na produção dos grupos. *Teatro em trânsito* de Beatriz Cabral e *A favela como palco e personagem*, de Marina Coutinho são dois interessantes exemplos dessa vertente.

Sintonizadas com as manifestações mais contemporâneas da cena, as licenciaturas vêm incorporando em suas discussões muitos dos temas que estão no primeiro plano da produção artística atual. Assim, observa-se que a relação entre a teatralidade e as manifestações performáticas, como também o tema da alteridade vêm ganhando cada vez mais espaço entre as preocupações dos estudantes.

Contribuições de pioneiros carregadas de vigor, pesquisas acadêmicas diretamente vinculadas aos terrenos de experimentação e, por outro lado as peculiaridades do momento que atravessamos, no qual a dimensão pedagógica da cena constitui um reconhecido campo de estudos que vai além da instituição escolar, constituem as principais balizas do percurso aqui trazido à tona.

O exame histórico das publicações nos permite constatar notáveis avanços na área ao longo das últimas décadas, abrindo sem dúvida perspectivas de novos direcionamentos para a complexa tarefa enfrentada hoje pelos formadores.

FORMAÇÃO

RITUAIS DE INICIAÇÃO*

As concepções de teatro e da sua relação com outras artes, assim como o teor dos desafios educacionais com os quais nos defrontamos no país se transformaram de modo acelerado e às vezes até perturbador, entre os primórdios da Licenciatura em Artes Cênicas no Brasil nos anos de 1970 e os dias atuais.

O próprio fato de termos hoje como referência a categoria da pedagogia do teatro e nos interrogarmos sobre ela, revela por si só a amplitude dessas mudanças. Não se trata mais de pensar de modo estanque o teatro na escola, na formação profissional, no campo da prática amadora ou em outras modalidades de organização. Trata-se sim, de maneira mais abrangente, de refletir sobre as finalidades e procedimentos vinculados a processos de ensino/aprendizagem da cena, processos esses que se manifestam de modo diverso em função dos variados contextos em que ocorrem. E, cabe reiterar, esses contextos não cessaram de se ampliar e se diversificar nas últimas décadas, multiplicando o número de pessoas passíveis de serem atingidas.

---

* Encontram-se aqui fundidos dois artigos que problematizam opções assumidas pela organização do percurso acadêmico dos estudantes de Artes Cênicas, em meio às transformações com as quais os formadores vêm se defrontando. São eles: "Rituais de iniciação" na *Revista da Fundarte,* Montenegro, RS, ano IV, volume IV, n.º 8, jul.-dez. 2004, pp. 42-4 e "Formação de formadores em cena" em *Lamparina Revista de Ensino de Teatro,* EBA-UFMG, vol. 1, n.º 1, 2010, pp. 43-9.

Pensar a formação do formador que atuará no campo das artes da cena nos leva a trazer à tona duas ordens de importantes questões. Mais do que visar a uma resposta, o tratamento dessas interrogações pode colaborar para nortear nossas escolhas no terreno da formação de docentes, mediadores ou agentes culturais.

A primeira delas diz respeito a todos aqueles que, direta ou indiretamente tratam do fazer teatral em nossos dias. Como o teatro pode falar do mundo, hoje? De que modo a cena vem reagindo às profundas transformações das sociedades, ao esgarçamento das utopias, ao avanço tecnológico, às mutações que vêm caracterizando a comunicação entre os homens? Seria pertinente pensar e fazer teatro hoje tomando como referência categorias que o configuravam no Ocidente em um passado recente, como por exemplo os meados do século XX? Será que temos estado suficientemente alerta a essas mutações quando nos propomos a habilitar docentes?

Outro tema, vinculado ao precedente, remete ao significado da aprendizagem teatral. As licenciaturas estariam se interrogando com a necessária ousadia acerca do sentido que as jovens gerações atribuem ou poderão atribuir às artes da cena?

Como bem lembra Meirieu,[1] o sentido da aprendizagem é uma antiga questão pedagógica, que nos acompanha desde Platão. Assim como Rousseau demonstra que *Emilio* só passa a se interessar pela astronomia a partir do momento em que precisa se localizar numa floresta, cabe a nós nos perguntarmos sobre o que faz o teatro se tornar relevante para os que se dispõem a conhecê-lo. Será que a apreensão dos fenômenos cênicos vem permitindo efetivamente a ampliação do universo simbólico daqueles que neles se envolvem, seja como fazedores, seja como espectadores?

Partindo do pressuposto da pertinência dessas questões, selecionamos alguns aspectos que consideramos especialmente relevantes em torno da formação oferecida pelas licenciaturas em Artes Cênicas, na expectativa de propor um diálogo acerca dos rumos que ela vem tomando entre nós.

Esses aspectos são aqui equacionados a partir da experiência de formação de docentes na Escola de Comunicações e Artes da USP, de observações em instituições públicas de ensino em várias regiões brasileiras, e da participação recorrente em encontros, palestras, oficinas, bancas de avaliação. A intenção é trazer à tona sinteticamente esses temas, visando a abrir o apetite dos leitores para a discussão.

As artes na contemporaneidade

Antes de mais nada, a articulação entre a licenciatura e visões contemporâneas das artes cênicas merece ser colocada na berlinda. Se quisermos propor uma formação de docentes conectada com as características mais recentes da cena, cabe lembrar como essa mesma cena vem se configurando na atualidade.

Sintonizada com dinâmicas recentes instauradas em ruas, praças, prédios os mais diversos e em diferentes locais das metrópoles, a representação — ou mesmo a *presentação,* no caso das performances — se manifesta atualmente em ampla variedade de espaços, visando à busca de novas relações com os espectadores. Mais do que nunca as fronteiras entre as artes se diluem: dança, circo, música, cinema, artes visuais, arquitetura se fundem àquilo que até há pouco não hesitávamos em chamar de teatro, dando origem a manifestações artísticas híbridas, muitas vezes impossíveis de serem classificadas de acordo com cânones consagrados, agora inoperantes.

---

[1] Philippe Meirieu. "Art dans l'éducation: poudre aux yeux ou discipline fondamentale?" *Enfant, Art, Citoyenneté. Révue du Théâtre,* hors série, n.º 13, juin 2001, pp. 20-9.

Como lembrávamos há pouco, múltiplos são os contextos nos quais a cena vem se manifestando em nossos dias. Escolas, centros culturais, associações, ONGs, albergues, prisões, hospitais sediam diferentes processos de aprendizagem — protagonizados por pessoas de todas as idades e das mais variadas condições sociais — nos quais a noção de alteridade ganha cada vez mais destaque.

A valorização do trabalho em grupo, que engendra o relevo atribuído à consciência do processo de criação, vem decididamente para o primeiro plano. Se nos anos 1960-1970 essa valorização se traduzia no elogio à criação coletiva, hoje é a prática de processos colaborativos, nos quais a especificidade das diferentes funções é preservada, que tem primazia.

Mais recentemente, as manifestações que agora reconhecemos — graças à terminologia de Hans-Thies Lehmann — como pós-dramáticas, vêm colocando em xeque os pressupostos do drama moderno. Nelas, a fábula ou não chega a ser identificada, ou é relegada a um segundo plano. O texto torna-se apenas um dos sistemas de signos, concomitante a tantos outros, relativos a dimensões como o gesto, o movimento, a voz, o espaço, a luz, o som e assim por diante. Muitas vezes apresentando rupturas entre si, o desacordo entre eles conduz a novos modos de percepção. O caráter fragmentado das operações perceptivas é intencionalmente evidenciado.

A performance, uma das manifestações mais radicais da cena pós-dramática conduz à negação do personagem e da mimese; nela o artistar realiza ações em seu próprio nome, movido pela perspectiva da intensificação de sua presença.

Mutações dessa envergadura não poderiam deixar de interrogar a formação de docentes, na medida em que colocam em xeque

pontos de vista até então sedimentados sobre as artes cênicas. Como situar a função social do teatro nesse quadro de transformações continuadas? Caberia pensar uma pedagogia do teatro que abarcasse particularmente essa ótica?[2] Em caso afirmativo, quais as circunstâncias que a tornariam desejável? De que modo a estruturação do currículo e a concepção do programa das disciplinas poderiam dar conta dessas tendências?

A profissionalização e seus contextos

Quando se examina os campos de atuação do licenciado, verifica-se em muitas universidades públicas que a área da ação cultural — ONGs, centros culturais, associações — costuma ser priorizada pela maior parte dos estudantes em fase de conclusão de curso e o mesmo pode ser destacado em relação aos alunos egressos.

Simultaneamente, se observa que a situação das artes cênicas no Ensino Fundamental e Médio público não tem avançado. Perplexidades e impasses marcam a atividade profissional dos poucos que se inserem em escolas, no mais das vezes em situações extracurriculares. Marcadas por maior autonomia do docente em relação a diretrizes governamentais, elas possuem a especial vantagem de reunir crianças e jovens que optaram voluntariamente pela atividade teatral.

É nítido e, de certo modo, desencorajador detectar o descompasso entre os avanços nos domínios da educação formal e da ação cultural. Desde a implantação da Educação Artística, mais de quarenta anos de lutas pela melhoria das condições de ensino no campo das artes no ensino fundamental, é preciso admitir, não trouxeram resultados satisfatórios. Pelo contrário, o desânimo e um certo ceticismo tendem a marcar o cotidiano nas instituições públicas, com honrosas e inspiradoras exceções. Diante desse quadro e apesar do receio manifesto pelos estudantes, são bem-vindos os esforços dos docentes universitários no sentido de suscitar o interesse dos jovens pela atuação na escola pública, como se sabe central no quadro da democracia.

---

[2] Cf. Maria Lúcia de S. B. Pupo. "O pós-dramático e a pedagogia teatral". In: Jacó Guinsburg & Silvia Fernandes (orgs.). *O pós-dramático*. São Paulo: Perspectiva, 2009, pp. 221-32.

Processos artísticos

A importância da noção de processo artístico é outro aspecto a ser trazido à tona. Nossa meta é formar profissionais aptos a instaurar processos de conhecimento através das artes da cena, o que é completamente distinto da meta de "aplicar jogos".

Decorre daí a complexidade da nossa tarefa. Como diz Pierre Voltz — veterano docente francês — instaurar processos teatrais equivale a colocar em uma fértil tensão o "prazer lúdico da invenção e a restrição das formas". A instauração de processos de conhecimento pressupõe, entre outros aspectos, a consciência dos passos seguidos e o exame dos significados de que se revestem. Isso naturalmente não se confunde com o ato de desfiar um colar de propostas de caráter lúdico comprometidas tão somente com o bem-estar dos participantes.

É nesse ponto que incide o cerne da tarefa do curso superior. Para além da construção de um conhecimento específico acerca das artes da cena — universo por si só extremamente amplo e multifacetado — cabe ao futuro docente ser capaz de criar condições que permitirão a outros indivíduos se apropriarem dessas modalidades artísticas, refletindo continuamente sobre elas.

Emergem da noção de processo dois pontos especialmente relevantes em nosso contexto de desigualdades sociais gritantes. Reveste-se de caráter capital, merecedor de cuidado específico por parte dos educadores, a ampliação da visão de mundo daqueles que viverão a experiência teatral, mediante a exploração de um universo simbólico rico e diversificado que compreenda textos, imagens, músicas e assim por diante. A alteridade, intrínseca à arte teatral, é outra noção relevante, a ser problematizada dentro dos processos experimentados. Capacidade de "chorar pelos que não estão entre os nossos" como dizia Susan Sontag, a alteridade é intensamente trazida à consciência e mobilizada nos atos de fazer e de assistir teatro, contribuindo assim para que nos tornemos mais humanos.

A leitura da cena

Outra vertente relevante a ser destacada durante a formação inicial é a da leitura da cena. No âmbito do fazer teatral, diga-se de passagem, é especialmente a faceta do trabalho do ator que costuma ser privilegiada em relação às demais funções. Dramaturgia, cenografia, figurinos, sonoplastia, iluminação, via de regra são relegados a um segundo plano quando se pensa em processos de aprendizagem por parte das jovens gerações que os licenciados se propõem a formar. A formação do espectador, dimensão complementar à da vivência da cena, lamentavelmente não vem recebendo a devida atenção dentro dos cursos universitários.

Foi justamente com o propósito de disseminar a noção de que a capacidade de leitura da cena não é inata e de enfatizar ao mesmo tempo que esse prazer resulta de um empenho efetivo — poderíamos dizer, aprendizagem — por parte do espectador, que Anne Ubersfeld, uma das principais responsáveis pelos estudos da semiologia teatral, publicou *Lire le théâtre II. École du spectateur* (Paris: Messidor, 1981). A partir daí, e graças também à contribuição de outros estudiosos, a noção de uma "escola do espectador" começa a ganhar vulto e o tema da recepção teatral passa a ser objeto de estudos e pesquisas.

Paradoxalmente, no entanto, o tema não costuma ser tratado como mereceria dentro da formação na licenciatura. Se levarmos em consideração sobretudo as características do teatro da contemporaneidade, observaremos que se espera do espectador a realização de operações de caráter ativo que lhe possibilitem, em algum nível, a elaboração de significados pessoais em relação às cenas recém-presenciadas.

Associações livres, desvelamento de metáforas, conexões as mais variadas necessárias à leitura da representação são operações que implicam um espectador alerta, motivado, sobretudo sensivelmente disponível, qualquer que seja sua idade ou condição social. Mais mobilizadoras do que a organização dos habituais debates pós-espetáculo, uma série de modalidades outras de aprendizagem de apreciação da cena podem ser experimentadas. Destacam-se nesse conjunto aquelas que se valem de atividades também cênicas — oficinas, modalidades lúdicas — coordenadas por docentes ou mediadores e realizadas pelos espectadores, que podem se revelar como potente vetor para o exame coletivo de soluções artísticas apresentadas em espetáculos ou acontecimentos de caráter performático.

Passar por esse tipo de experiência durante a formação constitui um passo imprescindível para que os licenciandos posteriormente consigam formular caminhos visando a propiciar experiências de leitura da cena a outros grupos.

Destacamos aqui um princípio de trabalho que nos é caro: é da relação entre o fazer e o apreciar as artes da cena que pode emergir a compreensão da natureza peculiar dessas artes.

Etapas da aprendizagem

Um profissional inventivo, capaz de lidar com as flutuações e incertezas que cercam a própria caracterização do fenômeno teatral nesse começo de século é o que está no horizonte dos esforços que temos empreendido. Nessa ótica chamamos a atenção para a importância da aprendizagem da pesquisa, já durante a graduação.

Até há alguns anos os conhecidos "relatos de experiência" — não raro carregados de certa indulgência — pretendiam dar conta da comunicação das práticas realizadas. Descrições detalhadas de procedimentos sem nenhuma problematização sobre seu alcance e pertinência, presença implícita do autoelogio costumavam ser uma constante. Empolgados com sua atuação, os jovens universitários, sinceramente imbuídos do desejo de contribuir para o avanço do conhecimento na área da pedagogia, tendiam a enaltecer o alcance de suas realizações, distanciando-se do exercício da crítica. Limites, insuficiências, frustrações eram só excepcionalmente trazidos à tona, postergando assim avanços na consolidação da área.

Se até há algum tempo a investigação acadêmica era considerada prerrogativa da pós-graduação, hoje a situação é bem diversa. A difusão de programas de iniciação à pesquisa através de órgãos oficiais de fomento, assim como a disseminação dos chamados "trabalhos de conclusão de curso" que implicam um texto autoral com frequência resultante da análise de uma prática teatral, são algumas das manifestações dessa tendência. Os melhores cursos de licenciatura em teatro ou artes cênicas no Brasil vêm abraçando o princípio de que ser capaz de fazer pesquisa constitui um aspecto relevante da habilitação do docente.

Espera-se portanto que o licenciando sinta-se estimulado a pensar a relação entre teatro, educação e sociedade em nossos dias, relação essa que é historicamente construída e, por isso mesmo, necessita ser constantemente problematizada. O que se visa, em última análise é formar um profissional capaz de transformar suas intervenções em investigação contínua sobre processos de aprendizagem artística.

Vale a pena ressaltar alguns aspectos específicos que singularizam a aprendizagem da pesquisa em teatro durante a formação inicial.

Para que uma prática teatral — coordenada por si mesmo ou por outrem — seja terreno propício para a produção de novos conhecimentos, uma condição básica se coloca para aquele que a examina: ser capaz de formular questões sobre ela. Solicitar ao estudante a formulação de uma pergunta sobre uma prática ou sobre um tema particular consiste numa pista fértil para o pesquisador iniciante.

Dessa interrogação vão decorrer as sucessivas decisões que configuram o processo de pesquisa propriamente dito; é ela que conduzirá o licenciando dentro do labirinto. O desbastamento do terreno no qual a investigação irá se dar contribui para que o estudante circunscreva suas preocupações, eliminando aquelas que no momento não são oportunas.

Outro aspecto importante nessa iniciação é a documentação da prática observada. Um processo teatral reúne em seu âmago um sem-número de fenômenos — visíveis e invisíveis — de natureza diversa. Captá-los implica recorrer às modalidades as mais variadas de registro.

Fotografias, registros em vídeo ou filme sem dúvida constituem meios imprescindíveis, mas é sempre interessante que a responsabilidade por essa realização seja atribuída a outra pessoa; o acumulo das funções de coordenar e documentar visualmente as sessões de trabalho tende a sobrecarregar a atuação de quem está se iniciando no campo.

No que se refere ao registro escrito, muitas são as modalidades possíveis: diários de bordo, entrevistas, depoimentos, protocolos se revelam materiais preciosos que contribuem para equacionar as questões que emergem nos encontros. Saber valer-se de registros dessa natureza tampouco é uma evidência. A atitude sistemática de tomar notas após cada encontro por exemplo, costuma ser incorporada apenas a partir do momento em que o estudante se dá conta da importância da memória do processo. Mais do que isso, ela é adotada sistematicamente quando o jovem consegue apreender que a escrita é instrumento do pensamento.

Um terceiro ponto diz respeito às interfaces entre a prática teatral em pauta e a bibliografia de referência. Mergulhar na leitura de uma bibliografia implica, uma vez mais, levantar questões, interpelando o texto. Se em muitas ocasiões o estudante tende a forçar a análise do trabalho por ele coordenado, de modo que as considerações sobre o processo sirvam apenas para reiterar posições de autores reconhecidos, dissolver esse círculo torna-se sem dúvida um desafio premente. Há uma compreensão relevante a ser conquistada: tecer relações entre a experiência empírica e as referências bibliográficas implica dialogar com os autores e não ser subserviente a eles.

Outro tópico a ser salientado concerne às dificuldades e ao prazer da escrita. Todo o percurso ao qual aludimos — desde o primeiro esboço da pergunta até à redação dos resultados — está perpassado por uma novidade de porte do ponto de vista do licenciando. É provavelmente a primeira vez em sua trajetória que ele é convidado a comunicar um pensamento próprio, fruto de uma formulação pessoal e intransferível. Oriundo de uma escola em que a oralidade tende a imperar e na qual o ato de escrever está associado à avaliação normativa e à ausência de motivação, o licenciado é agora confrontado ao desafio de engendrar a modalidade de escrita que melhor corresponda às suas intenções.

Ao se dar conta que ao escrever ele elucida questões para si mesmo — e, consequentemente também para o outro — nosso estudante começa paulatinamente a descobrir o prazer da metáfora e a satisfação contida no ato de burilar o texto.

Um derradeiro aspecto enfeixa os que o antecederam: é no âmbito do grupo de colegas que todas essas etapas se realizam. Dúvidas, hesitações e conquistas são ventiladas entre os alunos, sob a coordenação do docente. Ao adquirirem forma, elas podem ser compartilhadas e é nesse terreno privilegiado em que a colaboração impulsiona os participantes que eles são iniciados em pesquisas acerca da interseção entre arte e educação.

Essa dimensão torna-se ainda mais relevante se considerarmos que a pesquisa é, em si mesma, um dos principais componentes dos processos de criação em nossos dias. Levar o estudante a considerar sua prática artística como uma constante investigação revela-se como perspectiva fecunda para a formação docente em artes cênicas, a ser consolidada em nossas universidades.

Sinteticamente esboçadas aqui nos limites de um breve artigo, essas questões trazem em seu bojo perspectivas históricas, inúmeros desdobramentos, talvez projeções para o futuro. Tal como as palavras que ganham corpo ao saírem do papel e serem emitidas, esses tópicos ganharão também um sopro de vida se puderem contribuir para dinamizar a reflexão sobre o sentido atual da tarefa pedagógica no campo das artes cênicas.

BREVE EXPOSIÇÃO AO *SOLEIL*[*]

Sede paulistana da *Cartoucherie* no Sesc Belenzinho, noite quente de outubro de 2007, pouco depois dos aplausos finais aos *Éphémères*. Em meio aos comes e bebes, mesclados ao entusiasmo barulhento dos espectadores, circulam alguns membros da trupe, prontos para começar novas trocas com o público, dessa vez sem o invólucro dos personagens.

Maurice Durozier — que, nos fez descobrir, entre outros, Manolo em férias à beira-mar e o jardineiro Mathurin — revela seu desejo de entrar em contato com os estudantes de teatro da Universidade de São Paulo. Consultado sobre a natureza do encontro, opta por uma experiência prática. Anos antes já havia conhecido outros pedaços do Brasil: em Pernambuco e no Ceará, com George Bigot, seu colega no *Soleil*, vivera experiências de improvisação teatral com habitantes de vilarejos interioranos, por ele qualificadas de extraordinárias.

Pertencente à quinta geração de uma família de atores ambulantes que apresentava seus espetáculos percorrendo a Europa em carroças, Maurice reivindica suas raízes populares e o prazer das descobertas provenientes do próprio fazer teatral. Entre 1980 e 1991 atua em criações famosas do *Théâtre du Soleil*, como *Richard II*, *Henry IV*, *L'histoire terrible mais inachevée de Norodom Sihanouk, Roi du Cambodge* e *L'Indiade ou L'Inde de leurs rêves*. Em 1992 afasta-se do grupo para fundar sua própria companhia, *Les Voyageurs de la Nuit*, mas em 2002, chamado por Mnouchkine para assessorá-la por ocasião da organização de um estágio, Maurice regressa ao grupo. Participa então da encenação de *Le dernier caravansérail* e agora de *Les éphémères*.

---

[*] Sob esse mesmo título o presente texto foi publicado pela revista *Sala Preta*, ECA-USP, n.º 7, 2007, pp. 123-7, na perspectiva de apresentar ao leitor princípios e práticas relativos à direção de atores do Théâtre du Soleil segundo um de seus mais antigos componentes, Maurice Durozier.

Um *workshop* por ele coordenado e dirigido aos estudantes do Departamento de Artes Cênicas e da Escola de Artes Dramáticas da USP é então previsto e organizado para o dia 17 de outubro. Seu título: *O ator criador. A imaginação é um músculo que se trabalha.* Durozier se propõe a "transmitir as bases das leis nas quais repousam os métodos de investigação dos atores do Théâtre du Soleil", através de determinadas noções-chave, entre as quais menciona as emoções, o corpo, a imaginação e o concreto.

Cerca de quarenta estudantes, roupas de trabalho, visivelmente ansiosos para iniciar, sentados em círculo no chão, ouvem atentamente os comentários sobre a sequência prevista e as primeiras instruções. O olhar vibrante e profundo, a fala pontuada por longas pausas nas quais parece elaborar o que vai dizer a seguir, uma notável leveza na movimentação e alguns diálogos mudos com a tradutora marcam o estilo de coordenação do visitante.

Uma série de exercícios à primeira vista simples, envolvendo atenção ao outro, a concentração e a necessária serenidade para agir dentro do grupo começa a ser proposta.

O primeiro deles: dizer o próprio nome, um depois do outro, sem atropelos, escutando os parceiros. A partir da terceira tentativa, o desafio é compreendido e a performance começa a se depurar: o tempo se dilata, a afobação arrefece. Nas rodadas seguintes, ao invés do próprio nome, é o do vizinho da direita e depois o da esquerda que deve ser enunciado. A atenção é de imediato trazida à baila e a preocupação consigo mesmo se evidencia como obstáculo para a apreensão do todo.

A concentração e a percepção sensível do parceiro continuam a ser convocados na proposta seguinte. Os membros de subgrupos formados aleatoriamente, por duas, três até seis pessoas devem, sem nenhum planejamento, de modo tácito, exatamente ao mesmo tempo, ter a iniciativa de sair da roda, andar dentro dela e voltar ao lugar de origem. Como já havíamos presenciado em momentos anteriores, a ansiedade, o desejo de manifestar iniciativa prestam seu habitual desserviço aos atores; muitas vezes retomado, o desafio é satisfeito apenas em algumas — poucas — rodadas. Quando isso se dá, no entanto, o momento em que ocorre a faísca do *agir junto* se torna palpável, sem margem para dúvidas. Para além da fábula, da situação, do personagem, estamos diante do prazer puro da performance, da evidência do acordo implícito, da conivência que passa pela pele e pelo olhar, se traduzindo, sem preparação, na magia do movimento sincronizado.

Diferentes modalidades de acordo tácito foram trazidas à tona. Mais alertas, mais disponíveis em relação aos parceiros, os participantes agora estão, pode-se dizer, mais presentes na sala de trabalho; a escuta do outro e a calma indispensável para que ela se dê deixam de ser noções vagas e começam a se tornar tangíveis. Maurice fala pouco, faz perguntas, pede que as pessoas concluam por si mesmas.

A etapa seguinte caracteriza aquilo que Ariane denomina o "estado de urgência" do ator em representação. O espaço é dividido em quatro quadrados com a ajuda de fita crepe colada no chão. Dentro de cada um é colocado um pedaço de papel onde se lê: "amor", "asco", "medo", "fúria"; mais tarde dois deles são substituídos por "dor" e "deslumbramento". Não se anuncia de antemão aquilo que estará em jogo; visa-se a descoberta dos participantes. A cada experimentação, três a quatro atores se apresentam como voluntários para viver a emoção designada no espaço. Espera-se do ator que entra em cena que já esteja em determinado estado, sem nenhum aquecimento prévio particular; não há personagem ou situação de apoio.

Várias combinações são possíveis; as relações entre os atores se dão tanto entre diferentes quadrados, quanto dentro da mesma casa. "No teatro precisamos do outro para existir", lembra nosso ator-diretor. As regras não são explicitadas *a priori*, mas apenas à medida que se tornam necessárias: o toque e a fala estão banidos. O corpo inteiro é convidado assim a sentir as vibrações da emoção em pauta; relações de atração, repulsa, empatia devem se manifestar de modo concentrado e não verbal.

A música se faz presente durante toda a duração do trabalho, através de diferentes CDs; melodias gregas, armênias, turcas e canções francesas populares transformadas em surpreendentes flamengos fornecem a variedade de pulsações que sustenta a exploração dos atuantes. Instruções precisas no sentido de se ouvir a música e de se deixar guiar por ela durante o exercício são apresentadas e reiteradas.

Em algumas situações Maurice pede que os atores vivam o "estado emocional" mantendo o olhar sempre dirigido ao público: não há quarta parede, somos fortemente envolvidos, pois é para nós que estão sendo endereçados os sentimentos em questão.

O desafio que se apresenta é claramente circunscrito: sem nenhuma preparação, justificativa, ou gradação progressiva, o participante, apoiado apenas pela música e pela relação com o outro, é convidado a se tornar disponível, a impregnar-se de um determinado estado emocional, na ausência de qualquer fábula. Aqueles que se mantêm na plateia, solidários, também fazem seu percurso estático dentro das propostas de experimentação de diferentes sentimentos: examinam atentamente as soluções apresentadas, são contaminados pela exposição seguida dos parceiros que tentam, com um mínimo de indicações, instaurar e manter determinados estados emocionais, incluindo a transição entre eles.

"Não procure, não force, deixe acontecer, deixe o estado vir, deixe-o invadir você" é a instrução recorrente. Fundem-se assim os princípios que haviam orientado os momentos iniciais do *workshop* com os desafios da criação dos estados emocionais. Pede-se ao ator que seja transpassado por determinados sentimentos, mas ao mesmo tempo se solicita que não ceda às facilidades do gesto que procura explorar. O não movimento, o estar presente, a apreensão de tudo o que acontece na cena, a não antecipação são enfatizados.

Deixar de fazer a qualquer custo, e sobretudo estar atento ao companheiro, são algumas das mais relevantes indicações, devidamente retomadas. "O ator deve inicialmente escutar, em seguida saber parar, calar-se, aceitar a imobilidade", princípios caros à própria Ariane Mnouchkine,[1] são trazidos à baila de diferentes maneiras, mais ou menos diretas, ao longo do *workshop*.

Atento a que todos os componentes do grupo tenham a experiência do exercício, Maurice não oculta seu entusiasmo quando as emoções passam a habitar o espaço e atingem a plateia. Impressionada com a irrupção de intensidades emocionais que, desde sua aparição, já são contidas por regras que lhes atribuem algum contorno formal, observo, no intervalo que se segue, os comentários entusiasmados dos participantes.

Uma breve incursão à aprendizagem pela via da cópia é o que se observa na sequência. Maurice faz referências às viagens do

---

[1] Fabienne Pascaud. *Ariane Mnouchkine. Entretiens avec Fabienne Pascaud. L'Art du Présent.* Paris: Plon, 2005, p. 66.

Soleil à Índia e exemplifica como o teatro *Kathakali* e outras formas tradicionais do espetáculo vivo naquele país aliam a expressão facial, e ainda mais especialmente, o olhar, aos *mudras*, signos executados com gestos das mãos.

Simultaneamente, experimentamos imitar cada uma das atitudes assumidas pelo ator-diretor; copiamos, entre outros, o *mudra* da flor de Lótus. O desenho nítido da postura, a precisão do gesto, a força e o direcionamento claro do olhar são demonstrados por Maurice, pontualmente erigido como modelo a ser imitado pelos componentes do grupo. Dor, compaixão, heroísmo, medo, fúria, serenidade, riso e, contendo todos eles, o sentimento do amor constituem os vetores da representação, conforme ele esclarece.

O que se tem em vista na relação com os estudantes em formação é uma apreensão necessariamente ligeira, mas vivida corporalmente, de uma codificação dos sentimentos, instaurada no âmago de manifestações cênicas indianas. O princípio agora se inverte: copia-se uma forma e dessa cópia emerge a emoção buscada.

Inicia-se então o percurso final do trajeto traçado para o *workshop*: Macbeth passa a ser o eixo da experiência estética. São distribuídos vários exemplares do trecho a ser trabalhado. Estamos no primeiro ato, cena V: entra Lady Macbeth lendo uma carta de seu marido e logo em seguida aparece o mensageiro anunciando que Duncan, rei da Escócia chegaria naquela mesma noite.

O dispositivo cênico remete de imediato ao minimalismo hierático de alguns espetáculos do *Soleil*. Uma cortina preta de três metros de altura por cinco metros de largura, paralela à parede, mas afastada dela; entre a cortina e o público, um grande tapete. A potente sonoridade — poder-se-ia dizer "mediterrânea" — de uma música impregnada de percussão e cordas povoa a ampla sala de ensaios. A situação é nova, o espaço é outro, mas se pode identificar no dispositivo armado uma atmosfera de expectativa, de solenidade, similar à que se observava nas encenações de Shakespeare realizadas pelo *Théâtre du Soleil* ao longo dos anos 1980.

Assim como tinha ocorrido em uma cena de *Éphémères*, o vazio impressiona e comove. Em determinada passagem deste último espetáculo, desfilam diante do público os praticáveis mobiliados que, pouco antes, haviam sediado confrontos, decepções, alegrias, de diferentes personagens, agora ausentes. Embora nesse momento eles não estejam mais lá, dentro das ambientações que passam diante de nós ainda ecoam as emoções recentemente representadas. De modo semelhante agora, dentro da universidade, a visão de um espaço de experimentação configurado com tão poucos recursos, carrega consigo fortes ressonâncias de encenações antológicas da trupe. A lembrança delas e a perspectiva de que o grupo de jovens estudantes se detenha sobre a "peça escocesa" já faz antever desejos e paixões avassaladoras, lutas pelo poder, derrocadas inevitáveis. Logo mais esse espaço estará habitado.

O caráter épico do fazer teatral do *Soleil* se manifesta em vários aspectos da prática à qual tivemos acesso. Assim como a música de Lemêtre é onipresente tanto em ensaios, quanto nos espetáculos, aqui também ela é essencial; caracteriza os climas, estabelece a pulsação das cenas, sustenta e conduz o trabalho dos atores.

As regras são apresentadas. Distribuídos em subgrupos, todos os participantes passam pela experiência: sobre o tapete, Lady Macbeth; atrás da cortina, escondido num primeiro momento e entrando apressado logo depois, está o mensageiro. Fora do tapete, à esquerda, dois atores leem o texto. À semelhança dos procedimentos do *bunraku* japonês, o desafio é a dissociação entre a palavra por um lado, e a ação e o movimento por outro. Nenhuma identificação, nenhuma tentação realista: aquilo que é dito ganha uma densidade singular, como se as palavras tivessem ocupado o primeiro plano.

Maurice explicita sua posição contra o ato de decorar o texto, destacando os efeitos de automatismo que ele acarreta. O que se busca é explorar o fragmento de *Macbeth* sem preparação anterior, a partir dos estados emocionais que atravessam os personagens. Uma outra variante é também testada: os atores-personagens repetem em eco as frases lidas, como se tivessem sido ditas por um ponto altissonante. Como parte do trecho em pauta é constituída pela carta enviada por Macbeth à esposa, a investigação coletiva contribui também para que o grupo compreenda a dimensão da narração no teatro. Entre os atores leitores e os que emprestam seus corpos aos personagens instaura-se uma relação de escuta recíproca que se torna o centro de interesse da cena.

Os subgrupos se sucedem e as dificuldades se manifestam. Maurice interpela os atores acerca das informações reveladas pelo texto: onde eles estão, qual o efeito da carta sobre Lady Macbeth, de onde vem o barulho do corvo, como está a respiração do mensageiro ao chegar, como ele saúda sua senhora e assim por diante. Momentos de vacilação entre os jovens atores ocorrem quando ele os questiona acerca de detalhes da intriga, nem sempre perfeitamente dominada. Em outras ocasiões, Maurice, empolgado, faz comentários sobre a necessidade de maior intensidade, mas não formula instruções precisas. Outras vezes ouvimos dele frases mais claras como "Sinta com o corpo inteiro", "Mais forte; deixe o estado emocional invadir você". A plateia, apesar de altamente envolvida, não é interpelada diretamente.

Tudo o que ocorre no espaço delimitado pode ser incorporado pelo jogo. Uma porta bate, fortuitamente fechada pelo vento e passa a fazer parte da cena, sendo usada pelo mensageiro nas retomadas subsequentes. Uma atriz que faz Lady Macbeth manifesta estar sentindo vertigens e pede para sair; Maurice insiste e

solicita que o mal-estar seja integrado ao personagem, o que acaba sendo vivido como uma vitória pessoal da jovem.

Há momentos em que aquela curta passagem de Shakespeare ganha envergadura e temos então a impressão de assistir ao fenômeno descrito pela própria Mnouchkine: "Penso que o texto é como uma secreção; quando [o espetáculo] está bom, é que o texto se torna a secreção do corpo".[2]

Roda de encerramento do encontro. O coordenador é questionado sobre sua história pessoal, as influências sofridas, as recomendações que gostaria de deixar aos estudantes em formação. Em seu discurso final, ele ressalta enfaticamente a importância das leituras e do cinema, além da frequentação do próprio teatro como ingredientes indispensáveis ao desenvolvimento da imaginação, "músculo" primordial ao trabalho do ator.

Concentrada num período de poucas horas, a prática que se deu a conhecer não poderia ser precipitadamente sintetizada como "o trabalho do Soleil". Entre outros fatores que justificam essa impropriedade, cabe lembrar que a multifacetada e complexa trajetória do grupo não se traduz em um modo unívoco de fazer face aos desafios da cena. Defrontar-se com o texto trágico de Ésquilo ou formular em uma poética resultante de improvisações o percurso atual de um personagem em busca de referências sobre seu passado — como vimos no último espetáculo — implicam atitudes distintas diante da encenação e da preparação do ator, que não se pode catalogar de modo simplista.

No entanto, é inegável que pudemos ter acesso a alguns dos princípios que regem as qualidades desejadas para o desempenho dos atores da trupe. Não seria o caso de inferir uma organização sistemática do trabalho, nem tampouco um método de atuação, visto que não houve recorte de problemas específicos ou cuidado particular com a gradação das dificuldades.

---

[2] Josette Féral. *Mise en Scène et Jeu de l'Acteur.* Montréal: Lansman, 1998, p. 222.

Todos os aspectos da atuação foram tratados ao mesmo tempo, dentro de uma situação precisamente delimitada. O corpo do ator não parece constituir uma preocupação tida como primordial ou mais intensa do que as demais; a imaginação e a atenção concentrada é que impulsionam as reações corporais. Vigora a noção de que o ator se doa ao personagem, se deixa penetrar por ele.

Um fio condutor tangível perpassa certamente o encontro na USP como um todo: é o exercício da escuta do outro que possibilita esse tão almejado estado de disponibilidade. "Se deixar fazer, deixar as coisas se produzirem, receber, ainda e sempre, escutar. E o ator escuta com tudo, com toda sua pele. Quando digo com sua pele, isso quer dizer que ele não escuta somente as palavras, mas também como ele diz as palavras. Ele recebe. Ele traduz, ele traduz o suor do outro. É fundamental".[3]

Misto de ator, diretor teatral e pedagogo naquela circunstância singular, Maurice se despede do grupo sensivelmente tocado pela experiência. Ouvem-se aplausos. Olhares brilhantes, rostos serenos, sorrisos sutilmente esboçados, poucas palavras, começamos lentamente a nos separar. Havíamos penetrado, mesmo que de leve, nas emanações do *Soleil*.

---

[3] Josette Féral. *Mise en Scène et Jeu de l'Acteur*, cit., p. 213.

AÇÕES ARTÍSTICAS

ALTERIDADE NA CENA PAULISTANA*

> A relação com o outro, o princípio de alteridade, que consistem em se descobrir como o outro de alguém, tanto quanto se colocar em relação com o outro, fundamentam ao meu ver, o essencial do teatro.
>
> — André Steiger

Um recorte significativo em meio às múltiplas experiências de ação cultural em curso na cidade de São Paulo pode ser obtido a partir do exame das modalidades de contrapartida social propostas pelo Programa Municipal de Fomento ao Teatro.

É bem conhecido o fato de que os projetos provenientes dos grupos submetidos à seleção devem se comprometer a incluir práticas e operações — de algum modo vinculados à realização pretendida — que tenham como objetivo beneficiar a população, ampliando o escopo da atividade teatral. Constata-se hoje que os grupos beneficiados com o apoio do Programa, em vigor há treze anos, vêm sendo responsáveis por uma ação continuada na contramão da lógica do mercado, que se exerce na ótica de uma relação estreita entre experimentação e intervenção social.

---

* O presente texto resulta da fusão de dois artigos: "Alteridade em cena", em *Sala Preta*, ECA-USP, vol. 12, n.º 1, jun. 2012, pp. 46-57 e "Création et action théâtrales à São Paulo", em *Horizons/Théâtre*, Presses Universitaires de Bordeaux, n.º 2, octobre 2012-mars 2013, pp. 116-29. Analisam-se oficinas relativas às artes da cena abertas aos interessados, prática que está no coração da política municipal de fomento aos grupos teatrais instalados em São Paulo. A natureza dessas oficinas é examinada a partir do par de categorias embrutecimento/emancipação, formuladas por Jacques Rancière.

Ao longo deste texto nossa intenção é lançar o olhar sobre uma das modalidades mais frequentes de contrapartida propostas pelos coletivos — as oficinas — de modo a examiná-las à luz de duas categorias formuladas por Jacques Rancière, o embrutecimento e a emancipação.

Como sabemos, a lei do Programa de Fomento foi instaurada como resultado de vigorosa batalha dos artistas da cena. Observa-se atualmente, no entanto, que vários dos grupos beneficiados tendem a contestar a necessidade de contrapartida, sob o argumento de que não caberia a eles resolver problemas sociais. Para eles, o compromisso com o "benefício à população" conforme os termos da lei seria questionável, uma vez que a realização de seu projeto artístico já constituiria, por si mesmo, a contribuição mais significativa para a sociedade.

Um exame mais cuidadoso dos efeitos do Programa até o presente momento, no entanto, revela o quanto as ações realizadas na esteira de uma concepção de trabalho artístico como serviço público — na contramão dos preceitos de um Estado neoliberal — vêm sendo responsáveis por interessantes transformações no quadro das artes cênicas em nosso contexto. Graças a propostas de contrapartidas muitas vezes férteis e inovadoras, o teatro na capital vem se reinventando dentro de uma ação que é simultaneamente artística e social. Diversificam-se os lugares em que ocorre o fenômeno teatral, assim como se transforma a sua distribuição na cidade. A descentralização, embora deva ser relativizada pelas proporções da megalópole, constitui hoje inegavelmente um fato tangível.

Oficinas teatrais da mais variada natureza vêm sendo oferecidas pelos coletivos à guisa de contrapartida. Seu maior interesse, em princípio seria o de disseminar a experiência do fazer teatral junto a pessoas que habitualmente não teriam acesso à expressão por meio dessa arte.

ECA USP BIBLIOTECA 410373

Cabe lembrar que no momento em que o Programa de Fomento foi instituído, a contrapartida social se inseria em uma perspectiva de articulação entre três programas municipais que se alimentavam reciprocamente: o próprio Fomento, o Núcleo Vocacional e o Programa de Formação de Público. De modo coeso, enquanto através do Fomento se apoiavam projetos de grupos estáveis voltados para a pesquisa, no Vocacional se visava à criação de coletivos teatrais por toda a cidade, ao mesmo tempo que no âmbito do Formação de Público, hoje extinto, se pretendia incentivar a fruição teatral, especialmente entre escolares.

A intensa procura por oficinas teatrais é um fenômeno bem familiar para os envolvidos com a produção artística e responsáveis por políticas públicas no campo da cultura. Denis Guénoun[1] o destaca quando, ao discutir o relevo que o teatro possui em nossos tempos, distingue a necessidade de representar e a necessidade de olhar o que se representa, enfatizando o quanto a primeira tende a suplantar a segunda. Ao trazer para o primeiro plano a força do desejo de jogo no mundo atual, Guénoun questiona a postura tida como "profissional" daqueles que procuram isolar em um pretenso patamar de excelência a atuação dos que vivem do teatro, salientando que "é preciso abrir as cenas à vinda daqueles que delas foram banidos: os ditos não atores, os não artistas".[2]

Tida pelos interessados como a modalidade que com maior acuidade permitiria a familiarização com os modos de fazer de determinado grupo, a oferta de oficinas sempre teve proeminência nas diferentes edições do Programa de Fomento. A experiência direta dos desafios da cena proporcionada pelas oficinas sugere a relevância de uma noção que, acreditamos, mereceria — em outra ocasião — um exame apurado: trata-se da noção de ação artística.

---

[1] *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004.
[2] Ibidem, p. 157.

Cabe observar que, de modo congruente com a "Delaração Universal sobre a Diversidade Cultural" publicada pela Unesco em 2002, os temas trabalhados nas oficinas, em alguma medida reconhecem a diversidade das práticas artísticas em vigor e trazem para o primeiro plano a busca de novas relações sociais. Identificamos entre elas manifestações até há pouco não legitimadas, como a contação de histórias, o *hip hop*, a atuação do DJ, o *break*, o grafite, os folguedos populares e assim por diante.

Embrutecimento e emancipação

É nesse quadro que uma análise das oficinas propriamente ditas pode ser reveladora da relação instaurada entre os responsáveis que as propõem e a população a ser beneficiada. Várias questões relevantes podem assim vir à tona, como por exemplo a visão do fazer teatral que elas subtendem, ou a natureza dos processos de criação que elas engendram. A inscrição da oficina no conjunto do projeto fomentado é outro aspecto cuja observação pode ser esclarecedora. Há ou não estabelecimento de vínculos diretos e recíprocos entre a oficina e o acontecimento cênico projetado pelo coletivo? Existem expectativas no sentido de que os frequentadores das oficinas exerçam influência efetiva na criação?

Na tentativa de lançar pistas para tratar essas inquietações, recorremos ao pensamento de Jacques Rancière, eminente filósofo contemporâneo que articula preocupações políticas, éticas e estéticas de modo especialmente instigante. Sua obra, fecunda e em contínua expansão, vem sendo gradativamente desvelada com

grande interesse em meios acadêmicos brasileiros. Em seu livro perturbador *O mestre ignorante*,[3] Jacques Rancière nos apresenta um par de categorias — o *embrutecimento* e a *emancipação* — que contribui para iluminar de modo singular as interrogações acima apontadas.

Nessa obra o autor remete à trajetória de Joseph Jacotot, homem de letras e revolucionário francês exilado na Bélgica por ocasião da restauração da monarquia em seu país. Adepto convicto do ideário da Revolução, Jacotot via no ensino a tarefa de reduzir tanto quanto possível a desigualdade social, mediante a diminuição da distância entre os ignorantes e o saber. Acolhido no exílio pela Universidade de Louvain em 1818, ele se vê diante do desafio de ensinar a língua francesa a estudantes que a ignoram completamente, sendo que ele próprio nada conhece do flamengo. Jacotot responde à situação lançando mão do único recurso disponível, uma edição bilíngue do livro *Telêmaco* de Fénelon em francês e flamengo, solicitando aos alunos que o lessem sozinhos e seis meses depois manifestassem por escrito, em língua francesa, suas impressões sobre a obra. Para sua surpresa os textos apresentados revelavam clareza dos enunciados e domínio da língua, sem que para isso tivesse havido qualquer explicação de ordem gramatical. O caminho seguido pelo mestre aponta para a confiança na capacidade intelectual de cada ser humano.

Ao retomar essa experiência o desejo de Jacques Rancière é demonstrar que a igualdade das inteligências não é um objetivo a ser atingido, mas sim um ponto de partida, "uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância".[4] Nessa linha de raciocínio, pondera que o ato de verificar se um determinado sistema de ensino tem como pressuposto uma desigualdade a ser reduzida ou uma igualdade a ser verificada constitui uma questão política da maior relevância. Rancière explicita as categorias que pretende destacar e que nos interessam particularmente:

---

[3] Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

[4] Ibidem, p. 189.

> Instruir pode, portanto significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la [embrutecimento] ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento [emancipação].[5]

Trata-se portanto de qualificar modos de aprendizagem a partir da relação instaurada entre mestre e discípulo; em uma delas o resultado é o embrutecimento do aprendiz, enquanto no outro caso o que ocorre é a sua emancipação.

Segundo o autor, "o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência".[6] O princípio da explicação é tido como o próprio princípio do embrutecimento pedagógico. Assim, para ele, "o explicador tem necessidade do incapaz [. . .] é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém, é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só".[7] Rancière vai ainda mais longe ao destacar as relações de dependência que podem emergir e se consolidar no ato pedagógico: "Eis a virtude dos explicadores: o ser que inferiorizaram, eles o amarram pelo mais sólido dos laços ao país do embrutecimento: a consciência de sua superioridade".[8] E nosso autor sintetiza: "embrutecedor

---

[5] Jacques Rancière. *O mestre ignorante*, cit., p. 12.
[6] Ibidem, p. 65.
[7] Ibidem, p. 23.
[8] Ibidem, p. 42.

[é] o método que provoca no pensamento daquele que fala o sentimento de sua própria incapacidade".[9]

Entre Jacotot — o mestre ignorante — e os estudantes belgas estabeleceu-se portanto uma relação fundamentada na perspectiva da emancipação dos jovens. Gerada por fatores circunstanciais, aquela experiência bem-sucedida deu origem a todo um movimento de consideráveis repercussões, tendo sido na época objeto de publicações e discussões acaloradas.

Na perspectiva de Rancière-Jacotot "pode-se ensinar o que se ignora desde que se emancipe o aluno; isso é que se force o aluno a usar sua própria inteligência".[10] O princípio que subjaz a essa afirmativa é o da igualdade das inteligências, axioma que conduz toda a argumentação da obra.

> [. . .] não há hierarquia de *capacidade intelectual*. É a tomada de consciência dessa igualdade de *natureza* que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber.[11]

O binômio embrutecimento/emancipação parece-nos uma formulação fértil para que possamos lançar um olhar analítico às oficinas propostas nos projetos dos grupos fomentados. Embora evidentemente a oferta de oficinas não se confunda com "instrução", como era o caso da experiência de Jacotot, as noções em pauta trazem para o primeiro plano relações de poder vigentes em processos pedagógicos e contribuem para destacar o quanto elas podem estar encobertas por representações socialmente disseminadas acerca das capacidades de quem se dispõe a aprender.

---

[9] Jacques Rancière. *Educação e Sociedade*, vol. 24, n.º 82, abr. 2003, p. 188.
[10] *O mestre ignorante*, p. 34.
[11] Ibidem, p. 49. Em itálico no original.

Dentro de uma oficina artística estabelecem-se relações de ordem pedagógica. Mesmo que não sejam explicitadas, elas implicam visões peculiares sobre processos de aprendizagem, sobre a relação entre quem aprende e quem coordena as situações de aprendizagem e sobre o significado da prática da oficina no percurso dos participantes, interessados naquela manifestação artística. Mas mais do que isso, o teor dessas relações diz muito acerca da inscrição da oficina no âmago do projeto dos artistas.

Nesse sentido, observar a existência ou não de canais comunicantes entre aquilo que ocorre dentro das oficinas e a realização artística que o grupo está construindo — espetáculo, performance, evento, pesquisa dramatúrgica ou outros — pode se configurar como critério consistente para o exame da relevância efetiva da oficina dentro do conjunto do projeto fomentado.

Natureza e função das oficinas

O exame dos projetos apoiados pela municipalidade no que tange especialmente à relação entre as oficinas propostas e o teor da criação pretendida pelo grupo nos conduz à formulação de três categorias distintas.

Na grande maioria dos casos, as oficinas ou *workshops* previstos nos projetos beneficiados pelo Fomento não apresentam o caráter específico de experimentação, inerente ao próprio conceito do termo *oficina*. Quaisquer que sejam os temas propostas ou as pessoas a quem se dirigem — desde escolares até militantes envolvidos com ocupação de prédios — as oficinas tendem a se configurar, em última análise, como cursos. Ou seja, membros dos grupos fomentados ou artistas convidados que dominam determinado saber ou habilidade conduzem os participantes a um processo de aprendizagem específico, que pode ser o de uma técnica — *clown*, *commedia dell'arte*, grafite — ou de aspectos de uma modalidade artística mais larga — teatro de rua, circo. O desafio que se coloca nessas circunstâncias é o da transmissão de um saber, qualquer que tenha sido a forma pela qual ele foi conquistado. Alguém que sabe ensina participantes que desejam aprender.

Mesmo fazendo parte do projeto do grupo tendo em vista a obtenção de subsídios municipais, tais oficinas permanecem exteriores ao processo artístico propriamente dito. Na medida em que não estão intrinsecamente ligadas aos desafios da criação, oficinas desse tipo não têm repercussão direta sobre ela.

Uma segunda categoria aponta para outro tipo de relação entre responsáveis e participantes. Em determinadas ocasiões, menos frequentes do que as do primeiro caso, as oficinas são concebidas como espaços nos quais membros dos coletivos e pessoas interessadas se dispõem, juntas, à vivência do caráter relativamente aleatório da experimentação, sem que haja um ponto de chegada previamente estabelecido. A relação pedagógica aqui estabelecida é de outro teor: não há um saber a ser transmitido, mas riscos a serem corridos juntos, interrogações partilhadas que, embora provenham da coordenação da oficina, mobilizam simultaneamente uns e outros. A assimetria das relações não implica aqui necessariamente sua hierarquia.

Estamos nos referindo a oficinas que se desenrolam concomitantemente aos processos de encenação, voltam-se para o mesmo tema ou tema correlato e revelam certa permeabilidade em relação a esses processos. A expectativa, em um ou outro grau é a de que determinadas experiências oriundas dos chamados "não atores" possam ser incorporadas à encenação em curso. Constata-se nesses casos uma disponibilidade para a experimentação compartilhada.

Assim em 2007 o *Clã Estudio das Artes Públicas* organiza um *workshop* sobre máscaras com o artista Zigrino, para o qual convida alunos do Núcleo Vocacional envolvidos em aprendizagens em torno da comédia. De modo similar, em 2011 os membros de *Opovoempé* trabalham pelo estabelecimento de trocas que possam alimentar seu próprio processo criativo mediante a copresença de artistas convidados e do público interessado em oficinas que proporcionam treinamento Suzuki e Viewpoints.

O *Ventoforte* (2002) torna possível um nítido elo entre a experiência das oficinas que oferece e a criação cênica — então em processo — em torno de romances de Vitor Hugo. Autores, atores, estudantes e o público em geral são convidados para experimentações partindo de personagens, situações e imagens provenientes dessas narrativas, para contribuírem com invenções a serem posteriormente incorporadas à encenação.

Os participantes do *Dolores Boca Aberta*, sensíveis à coerência entre a natureza das oficinas a serem organizadas e as práticas artísticas e culturais que pautam a atuação do coletivo, se propõem a construir teatros pela cidade a partir do modelo da "arena arbórea": espaços cênicos circulares que resultam do plantio de árvores em circunferência, construídas em sistema de mutirão. Surgem assim as oficinas nomeadas "Iniciação ao Teatro Mutirão", visando a que grupos de teatro emergentes aprendam a se autogerir. Nesse caso, mais do que um conteúdo propriamente artístico o grupo privilegia a disseminação de meios que propiciem a multiplicação de fontes de criação artística a serem sustentadas de modo o mais autônomo possível: um *know-how* adquirido ao longo da trajetória dos responsáveis é agora compartilhado.

Dentro dessa perspectiva, gostaríamos de trazer à tona duas encenações emblemáticas resultantes de processos nos quais se destaca a natureza *sui generis* das trocas efetuadas com as pessoas que se dispuseram a partilhar o ideário dos respectivos grupos.

A primeira delas é o processo de criação de "Bastianas" pela Companhia São Jorge de Variedades.[12] Movidos pelo desejo artístico de trabalhar em contato com uma população específica, os membros do grupo intuem que um paradigma estético incomum poderia emergir de um processo de criação aberto ao contato direto com uma determinada comunidade.

Assim, atendendo a convite da Secretaria Municipal de Cultura para desenvolver projeto teatral em equipamento público, a Companhia São Jorge inicia o Projeto Oficina Boraceia, em um abrigo modelo para moradores e famílias em situação de rua. O que movia os membros do coletivo não era o objetivo de promover oficina ou oferecer curso aos albergados. Seu desejo era criar junto com as pessoas para as quais a instituição se destinava, instaurando para isso a vivência cotidiana da atividade teatral dentro do albergue. Tratava-se de uma ocupação artística do local, de modo que os residentes acompanhassem todas as etapas do processo de criação que viessem a configurar aquele trabalho da Companhia São Jorge.

Dificuldades materiais acabaram deslocando o projeto para o Abrigo Municipal do Canindé, que acolhia adultos, idosos e crianças de ambos os sexos, quase sempre desvalidos, desamparados e com sérios problemas de saúde. A aventura a ser experimentada era portanto a criação de um espetáculo a partir da interação com os residentes.

A perplexidade inicial presente em ambos os lados começa a ser superada mediante a coesão promovida pela música e pela dança, pela escuta de narrativas pessoais, pelos cortejos montados pelo grupo que visita os diferentes locais do albergue, pela participação lúdica e espontânea das crianças. Frases do texto de Gero Camilo — ponto de partida do projeto — são empregadas em diálogos travados entre as atrizes e as albergadas durante a lavagem de roupas, assim como simpatias ensinadas às atrizes são incorporadas à dramaturgia. O público da instituição se manifesta abrindo pistas para a encenação, dando opiniões e questionando a cena.

---

[12] Cf. Paula Klein. *Companhia São Jorge de Variedades. As Bastianas.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: ECA-USP, 2010.

O processo de criação em seu conjunto torna-se indissociável do local e das pessoas em função das quais aquele espaço institucional foi concebido. Cuidadosamente instaurado e alimentado, o princípio de jogo se estende em seguida aos visitantes, espectadores de "Bastianas" que se deslocam até a instituição para assistir à cena gerada *in loco*. Uma supreendente e perturbadora permeabilidade atravessa a relação entre albergados, artistas e espectadores; é ela que configura a potência do acontecimento proposto.

Outra encenação na qual se incluem oficinas que podem ser incluídas nessa segunda categoria é a de *BR3* pelo Teatro da Vertigem, espetáculo premiado pela Quadrienal de Praga de 2011 como o melhor do mundo no período compreendido pelos cinco anos anteriores.

A pesquisa em torno de um dos três "BR" que compõem a trama do espetáculo,Vila Brasilândia, procurou iluminar diferentes aspectos daquele bairro de grandes proporções através de palestras, encontros públicos com estudiosos de diversas áreas — urbanismo, filosofia, sociologia — e se desdobrou em uma série de oficinas propostas no próprio local pelos membros do grupo.

Com a expectativa de conhecer desejos e visões de mundo de seus habitantes, cada um dos profissionais do Vertigem coordenou uma oficina específica ao longo de vários meses durante o

ano de 2004. Expressão corporal com idosos, cenografia, figurino, música, vídeo, interpretação, interpretação para crianças, iluminação e criação de texto foram os temas focalizados. Emergiram assim a percepção dos participantes a respeito do lugar em que viviam, os problemas locais e a história do bairro, ao mesmo tempo que aqueles diferentes aspectos do fazer teatral eram experimentados.

Uma situação específica de aprendizado, espécie de metaoficina completava a gama de ofertas; na expectativa de formar pessoas que pudessem dar continuidade àquela atividade após a partida do Teatro da Vertigem do local, foi proposta uma oficina de monitores. Indicados pelos coordenadores das demais oficinas já em curso, seus membros foram convidados a pensar e a propor ações para que aquele trabalho se multiplicasse ulteriormente em outras iniciativas. Preocupações artísticas e pedagógicas se fundiam para impulsionar os passos a serem formulados na sequência pela população local.

Do conjunto dessas oficinas saíram participantes posteriormente incorporados à encenação no Rio Tietê, conforme almejava o grupo. Cabe lembrar as considerações de Guilherme Bonfanti, iluminador do Vertigem, acerca do ideário que movia o coletivo:

> [. . .] o objetivo do grupo nunca foi "levar cultura à periferia" ou "fazer a nossa parte". Nossos objetivos sempre foram artísticos e os participantes das oficinas teriam conosco uma relação de aprendizagem mútua, funcionando como cocriadores do espetáculo, ao contribuírem com histórias, personagens, lugares.[13]

---

[13] Silvia Fernandes & Roberto Audio (orgs.). *BR-3*, São Paulo: Perspectiva e Edusp, 2006, p. 95.

Estamos distantes da ótica de uma transmissão de saberes; o que se busca aqui é um processo de criação calcado na experiência da relação com os habitantes do bairro, considerada como cerne da elaboração da cena. Nesse sentido, cabe observar que a densidade do trabalho já se evidencia muito antes de a encenação propriamente dita ser oferecida ao público. Ao longo dos mais de dois anos de processo que culminaram com exíguos dois meses de temporada, *BR3* já estava acontecendo e trazia consigo os frutos palpáveis de uma investigação cuidadosa, pautada por nítidas preocupações de ordem ética.

Não é difícil constatar nessa sequência de exemplos de oficinas uma continuidade cuja tendência é a de se iniciar com uma postura mais próxima àquela de um explicador como diria Rancière e se encaminhar em direção a uma perspectiva vizinha aos valores contidos no polo da emancipação. Transmitir implica determinada atitude diante de quem pretensamente ainda não sabe, enquanto o ato de experimentar junto ao outro é mobilizado por uma postura de outra natureza, na qual não se conhece *a priori* o ponto de chegada.

Uma terceira categoria de oficinas leva ainda mais longe essa perspectiva experimental. Um dos exemplos dessa saudável ousadia provém da Companhia Teatro Documentário, beneficiada com apoio do Programa de Fomento ao Teatro entre 2010 e 2011.

Movido pela intenção de caracterizar o teatro documentário como construção de um ponto de vista sobre a realidade não apoiado na ficção, o grupo concebe um projeto visando a promover o encontro entre seus membros e pessoas de diferentes pontos da capital paulista, de maneira a não somente reunir informações para o evento cênico a ser criado, mas, sobretudo, a dinamizar as relações de vizinhança e de proximidade entre os participantes. Partindo da constatação que a rudeza do cotidiano e as condições de vida em São Paulo conspiram contra as relações de solidariedade e o exercício poético, os membros da Companhia se propõem a agir na contracorrente do isolamento dos habitantes dos grandes centros urbanos. Para isso se atribuem a função de narrar a vida diária em diferentes bairros da cidade a fim de estabelecer alguma resistência às relações meramente mercantis que nos atravessam. O grupo procura dar forma às observações resultantes das interações com os habitantes e, a partir daí, organiza seu ponto de vista acerca daquilo que havia sido percebido ao longo do período, expondo-o em uma encenação que incorpora o caminho percorrido.

Após um reconhecimento das zonas norte, sul, leste e oeste, facilitada por grupos teatrais instalados nas respectivas regiões, os membros da Companhia oferecem sucessivamente oficinas que têm como objeto o ato de contar histórias, eventualmente sobre a própria vida dos participantes. Em cada uma dessas oficinas um participante é convidado a abrir sua casa para que sua própria história seja transposta cenicamente pelos membros da Companhia e, assim, partilhada com mais pessoas. Histórias contadas nos quatro cantos da capital são portanto transformadas pelo coletivo em quatro acontecimentos cênicos apresentados na residência de cada um dos participantes a seus convidados. Amigos, vizinhos, parentes vivem assim a experiência de um encontro insólito; a casa torna-se um espaço de interação e trocas, o que de certa forma subverte a relação habitual das relações sociais em vigor.

Transpostas artisticamente, as experiências do cotidiano são agora observadas através de outro prisma; realizada sob o olhar do espectador, a passagem da narrativa oral à cena gera metáforas que lhe revelam o funcionamento da linguagem teatral. Estamos diante de atos de convivência que alimentam a construção da subjetividade. Cabe lembrar que esse tema é amplamente discutido por Nicolas Bourriaud,[14] ao enfatizar a dimensão relacional tão presente na arte contemporânea. O compartilhamento de experiências é destacado e valorizado por ele como vetor de práticas artísticas que têm na intersubjetividade sua razão de ser.

Na fase seguinte, o grupo se instala em uma casa vazia no centro da cidade que se torna o espaço de uma nova criação cênica, *Pretérito imperfeito*. Personagens, situações e temas presentes nos quatro acontecimentos precedentes são assim fundidos e organizados em um novo conjunto. Doze espectadores, agora pessoas externas à sequência que acabamos de descrever, reservam seus lugares a cada noite. Dias antes da data fixada para comparecer à casa, cada um deles é presenteado com uma carta pessoal manuscrita, enviada por um dos atores do coletivo; o encontro portanto já se inicia antes do dia marcado. Uma vez no local, os espectadores circulam pelos cômodos da casa enquanto acompanham os personagens e seus relatos.

Ao longo das cenas, em vários momentos escuta-se a voz gravada dos depoentes. Na maior parte do tempo os atores não vivem diretamente os personagens, mas se referem a eles. Em certas passagens, no entanto eles assumem papéis; um dos depoentes vive seu próprio papel, contracenando com uma atriz do coletivo que atua como sua esposa. Enquanto os espectadores, convidados na cozinha assistem ao diálogo do casal, são servidos pipoca, suco de frutas e café, contribuindo assim para o estabelecimento de uma atmosfera de cumplicidade na qual o prazer de compartilhar o jogo é soberano. Relatos banais ou singulares surgidos em situação de oficina, metamorfoseados pela cena constituem a matéria-prima do acontecimento aberto ao público. A partir daí, a inserção de cada um dos participantes do processo em seu próprio contexto urbano torna-se prenhe de uma dimensão poética.

Outro interessante exemplo de oficinas a serem incluídas nessa terceira categoria provém do Coletivo Dodecafônico, responsável pela encenação de *O que ali se viu*, inspirado em *Alice no país das maravilhas* e *Alice no país do espelho*, de Lewis Caroll. Alguns meses depois do término da temporada, o grupo se dispõe a um novo desafio: retomar o espetáculo, disseminando cenas em espaços públicos diversificados de São Paulo, com o objetivo de incitar os seus habitantes a se interrogar sobre sua relação com a metrópole.

Cinco oficinas sucessivas em diferentes pontos da cidade são organizadas e abertas aos interessados; cada uma delas se desenrola ao longo de três encontros e culmina, no quarto dia, com a realização de uma intervenção urbana, fruto da retomada, *in loco* de passagens de *O que ali se viu.* Cada uma dessas oficinas parte portanto de elementos do espetáculo, mas agora inscrevendo-os na especificidade do lugar em que são realizadas. Entre os tópicos trabalhados por ocasião das experimentações pudemos observar recortes de espaços arquitetônicos, frases marcantes ("Você já viu espaços vazios? São espaços cheios de nada"), uso de caixas-figurino, dispositivos corais, movimentos espelhados; praças, calçadas, avenidas, cruzamentos são assim ocupados artisticamente pelos participantes.

As descobertas efetuadas por ocasião das intervenções, assim como cinco participantes das oficinas são incorporados na retomada do espetáculo, que agora é apresentado em modalidade itinerante no Parque Siqueira Campos, com seu relevo diversificado, pleno de árvores tropicais. Observa-se na nova encenação uma ocupação mais rica do espaço, com valorização do enquadramento entre as árvores e cenas em *contre-plongée.* Intervenções na passagem de pedestres contígua ao parque, na Avenida Paulista agora fazem parte do espetáculo, iluminando com novas conotações o universo de Alice, conectando-o a questões do nosso cotidiano. Quando o farol fica vermelho, a passagem de pedestres se transforma: um dos atores do coro mostra um cartaz no qual se lê: "Pare e deixe o tempo passar", outros se deitam sobre as linhas brancas do asfalto, enquanto outros ainda as utilizam como referência para realizar saltos.

---

[14] *Estética relacional.* São Paulo: Martins Fontes, 2009.

O espetáculo ganha densidade ao incorporar conquistas das oficinas; do ponto de vista dos seus participantes, para além do desvelamento da riqueza do universo singular de Alice, eles puderam experimentar novas relações com a linguagem do teatro, em particular com a especificidade das intervenções urbanas.

O corpo torna-se eixo central da aprendizagem. Essa descoberta aparece na realização de performances que, carregadas de forte dimensão sensível, impregnam por instantes a percepção de passantes surpreendidos por manifestações teatrais inesperadas. Mediante o jogo estabelecido com os transeuntes são formuladas relações críticas com a cidade. A fragilidade e a força da relação com o outro, implicados na atuação coral ganham o primeiro plano. Os membros das oficinas participam de um processo que tem sentido por si mesmo e, ao mesmo tempo tornam-se cocriadores de uma nova encenação.

Em ambos os exemplos relatados a ação artística conduzida pelos grupos mediante a oferta de oficinas se dirige a pessoas interessadas pelo universo artístico, mas até então raramente inseridas naquilo que se costuma chamar de mundo das artes. Os responsáveis por essas ações aspiram a uma aventura ousada, completamente distinta da transmissão de saberes que subentende uma relação hierárquica — portanto embrutecedora — entre quem possui e quem não possui determinado conhecimento, intensamente criticada por Rancière. O espetáculo teatral aqui é engendrado no âmago de um coletivo mais largo do que o grupo de artistas e inclui pessoas pouco familiarizadas com a cena.

Habitualmente tidos como campos reservados a indivíduos ou organismos com competências distintas, a criação artística e a perspectiva pedagógica se encontram agora fundidos em uma fértil simbiose. Esse embaralhamento de fronteiras acarreta não apenas uma renovação das formas, mas abre também perspectivas renovadas para a ação cultural e artística.

Estamos diante de operações que não visam sanar supostos déficits, resgatar determinadas categorias da população de limitações oriundas de contingências sociais, nem tampouco transmitir conhecimentos sobre o próprio fazer teatral ou qualquer outro tema. De maneira mais ou menos explícita e em diferentes graus, projetos dessa natureza se apoiam na capacidade de cada indivíduo de agir de modo autônomo e de fazer escolhas coerentes com suas expectativas e com a contínua construção de suas referências simbólicas.

As ações descritas nessa terceira categoria de oficinas — e, em menor medida, também aquelas relativas à segunda categoria — têm a particularidade de estarem intrinsecamente tecidas ao projeto do grupo que a protagoniza e não serem simplesmente anexadas a ele. Conforme acabamos de verificar, a poética da criação dos dois últimos grupos apresentados é em larga medida tributária das experiências vividas pelos participantes das oficinas: os rumos do trabalho teatral são gestados no bojo de práticas desenvolvidas por pessoas não familiarizadas com a cena.

Se as artes da cena têm-se reinventado intensamente com meios sempre renovados, a multiplicação e diversificação dos seus protagonistas é uma característica marcante de nossos tempos, dentro e fora do Brasil. O fazer teatral se dissemina e se capilariza, atingindo contextos os mais diversos e sendo gradativamente apropriado por indivíduos de diferentes meios e faixas etárias, veiculando discursos que revelam sua relação com o mundo.

É a confiança no estabelecimento de uma interação fértil que desfaça visões apriorísticas sobe o outro que está no cerne desses projetos cênicos. A alteridade como fator mobilizador da produção artística é sem dúvida seu traço distintivo no panorama da capital. Marcadas pela ousadia do desejo de experimentação, essas realizações estão bastante próximas da perspectiva de emancipação intelectual formulada por Rancière. A verticalidade da explicação cede lugar aqui à horizontalidade do enfrentamento de desafios que dizem respeito a uns e outros.

Aprendemos com Jacques Rancière que a política consiste em reconfigurar a partilha do sensível, em tornar visível aquilo que era invisível, em escutar como seres portadores de fala aqueles que eram tidos apenas como emissores de barulho. É sob essa ótica que o exame desses processos de encenação pode ganhar especial envergadura.

A natureza do compromisso assumido por muitos dos coletivos beneficiados com o subsídio municipal implica um avanço não apenas no plano social, mas igualmente no âmbito estético. O círculo dos parceiros de criação se expande; a cena se transforma ao transformar aqueles que nela se envolvem.

AÇÃO CULTURAL, AÇÃO ARTÍSTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS: NOTAS PARA UM DEBATE*

Implantado em 2002, o Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo é uma política pública bem-sucedida, responsável por marcante transformação no panorama teatral da metrópole. Desdobrado posteriormente em seu similar, o Programa de Fomento à Dança e consagrado como referência para a instauração de políticas semelhantes em diferentes cidades brasileiras, o Fomento ao Teatro hoje já reúne condições para tornar-se objeto de bem-vindas avaliações críticas.

Nesse sentido, vários são os ajustes que vêm sendo formulados pelos coletivos com o objetivo de aperfeiçoar o Programa. Aspectos como a desejável ampliação das verbas, a subdivisão dos projetos em diferentes categorias segundo a história e a inserção de cada grupo, além de questões vinculadas à própria operacionalização do processo seletivo são alguns dos temas ventilados nos anos mais recentes.

Entre os assuntos que invariavelmente geram polêmicas acaloradas está a exigência de uma "contrapartida social ou benefício à população"[1] a ser proposta pelo coletivo que concorre à subvenção municipal. A necessidade dessa oferta vem sendo contestada por determinados coletivos que questionam a pertinência do mencionado critério no conjunto dos quesitos que compõem o processo seletivo. Nas próximas páginas examinaremos como a necessidade de contrapartida social é experimentada por diferentes grupos, na expectativa de contribuir para o debate acerca dessa exigência no âmbito de uma política pública.

---

* Publicado com esse mesmo nome pela revista *A[L]BERTO*, n.º 7, primavera 2014, pp. 45-53, o texto discute a visão de diferentes coletivos apoiados pelo poder municipal acerca da exigência de contrapartida social, trazendo à tona as concepções de trabalho artístico que subjazem a esses pontos de vista.

Uma primeira observação diz respeito à maneira pela qual o tema da contrapartida vem à tona no cerne dos projetos contemplados. Na maioria dos casos a contrapartida é mencionada em item destacado, mas há ocorrências em que ela não chega a ser explicitada com clareza, aparecendo de modo impreciso ao longo das diferentes partes do projeto. Esse fato certamente revela uma visão ampla do tema por parte da comissão julgadora, que examina o quesito em pauta de modo adaptado à especificidade de cada situação.

Quando a necessidade de contrapartida é contestada, um argumento recorrente é o de que a própria criação artística do grupo seria em si mesmo a maior contribuição a ser oferecida aos habitantes da cidade, dispensando portanto o atendimento de outras exigências. A Companhia Humbalada assim se manifesta em seu projeto beneficiado na décima oitava edição do Fomento:

> Nossa contrapartida não está em uma realização pontual de ingresso grátis ou abertura de oficinas (ainda que tudo isso aconteça); entendemos a contrapartida como a viabilidade do projeto artístico por si só e a irradiação do teatro pela cidade. A contrapartida aqui está na base e na alma do projeto e não nas bordas. Não estamos levando "cultura para a periferia" como se aqui, em nosso bairro, houvesse um grande vácuo cultural. Não estamos "armando" uma contrapartida. Não estamos forjando uma formação de público. A contrapartida justa para esse projeto é a realização dele como está escrito e elaborado, é um resultado coerente com sua proposta.

Se nos primeiros tempos de vigência do Programa a oferta de oficinas mais ou menos vinculadas à realização cênica projetada pelo grupo formava a maior parte das propostas, esse quadro se alterou ao longo dos anos, inclusive pela forte competição que caracteriza os processos seletivos, originando modalidades inventivas que possam "completar" ou "compensar" o investimento público.

Conforme teremos a oportunidade de verificar a seguir, posições contrárias à pertinência da contrapartida revelam uma determinada visão sobre a natureza e o significado das ações nela contidas, a ser explicitada.

Pesquisa realizada pela autora sobre os projetos contemplados ao longo desses mais de doze anos de vigência da Lei de Fomento ao Teatro mostra que entre as modalidades de contrapartida assumidas nos projetos aparecem, embora com frequência desigual:

* Documentação de processos de criação através de vídeos, *sites*, publicações impressas;

* Abertura desses mesmos processos a estagiários capazes, ulteriormente, de disseminação dos conhecimentos construídos;

* Modalidades de ação cultural ou artística, eventualmente em parceria com outros grupos, projetos municipais, escolas, centros culturais, entidades de bairro. Para além da oferta de oficinas de transmissão e experimentação, elas abarcam múltiplas operações e incluem encontros de pesquisadores e especialistas

com a população, em torno de temas vinculados à criação artística dos grupos. Esta última é sem dúvida a categoria mais presente e a que suscita considerações mais férteis do observador.

---

[1] Lei n.º 13.279 de 8 de janeiro de 2002 que institui o "Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo", artigo 14, item VI.

Se a noção de ação cultural já está incorporada no vocabulário acadêmico e institucional, caberia examinar agora a pertinência de uma distinção entre ela e a ação artística. Enquanto a primeira diz respeito ao sentido antropológico de cultura — maneira de pensar, estar no mundo, o que inclui a frequentação de obras artísticas — a segunda concerne à atividade artística propriamente dita, aos desafios inerentes ao ato de dar forma, à experimentação de uma linguagem simbólica visando a um efeito de ordem estética.[2] É essa perspectiva de uma ação de caráter artístico que se faz presente em boa parcela das contrapartidas apresentadas pelos coletivos. Apesar de a dimensão cultural e artística serem complementares, parece-nos que essa distinção pode contribuir para uma análise mais aprofundada das propostas beneficiadas.

Em meio aos cerca de quatrocentos projetos até agora contemplados com o apoio do Fomento ao Teatro, escolhemos trazer à tona a atuação de coletivos que se destacam pelo teor das ações propostas como complementação à subvenção pretendida. Esas ações — de caráter cultural ou mais especificamente artístico — estabelecem uma dinâmica fértil de intervenção no tecido urbano, revelando assim concepções peculiares acerca do compromisso entre os componentes dos grupos contemplados e a sociedade.

Há coletivos que se destacam por anos de continuidade e alto grau de compromisso com a expansão do público e com a apropriação do fazer teatral por parte de jovens e adultos. Em meio a dificuldades incessantes, a persistência com que atuam, a amplitude das operações em ação cultural e artística que coordenam, assim como o fato de constituírem polos irradiadores de arte e de educação nos bairros em que estão implantados fazem deles verdadeiros centros culturais. Experiência acumulada, liderança marcante, clareza de objetivos e alta capacidade de iniciativa ao articular meios materiais para concretizar as metas são algumas de suas características comuns.

Um deles é o Engenho Teatral, que desde 1993 atua em um teatro móvel com duzentos lugares, o que implica conceber outras formas de divulgação e uma busca incessante de instituições e movimentos populares para com eles estabelecer conexões e parcerias. A realização de espetáculos e acontecimentos teatrais na rua, tanto quanto o chamado "teatro de bolso" em locais fechados, aliados a intervenções diretamente vinculadas à instituição escolar e ao apoio a novos grupos fazem parte das múltiplas atividades do Engenho. A conquista de espectadores é um dos complexos desafios que há décadas ocupa o coletivo. A esse respeito, uma passagem dentro de um dos projetos beneficiados com o apoio público ilustra o teor dos questionamentos que mobilizam o Engenho.

> Um grupo jovem, de jovens, da periferia, na maioria alunos do segundo grau noturno de escolas públicas. Tipo galera que invade um estádio. Vem pra zoar, fazer, acontecer. Não pretende ficar quieto, talvez nem mesmo queira assistir qualquer coisa. Com certeza não está preocupado em respeitar nada, muito menos códigos teatrais de comportamento ou de linguagem cênica que ele desconhece e não lhe dizem respeito. É bom desconfiar que o próprio teatro, tal como o conhecemos, talvez não lhe diga respeito.

---

[2] Cf. em <www.revistas.usp.br/salapreta>, vol. 12, n.º 1 (2012), Jean-Gabriel Carasso. "Ação Cultural, ação artística. Se há duas palavras. . . Há duas coisas", pp. 18-23.

Outro coletivo que segue caminho semelhante é a Associação Cultural Paideia, hoje situada na zona sul da cidade, no chamado Pátio dos Coletores de Cultura, antigo local de coleta de lixo. Envolvida com a formação das jovens gerações e com a invenção de modalidades de trabalho artístico na contramão da cultura de massas, a Companhia de Teatro Paideia, coração da Associação, desde 1995 vem realizando um trabalho artístico diversificado e tem visado sistematicamente à capacitação de pessoas que multipliquem seu ideário e modalidades de atuação.

Uma de suas frentes de trabalho é a relação estreita com escolas e ONGs. Com base nos espetáculos realizados por seus componentes abrem-se parcerias tendo em vista a apropriação da cena e a discussão dos temas que ela suscita, incluindo especialmente parcerias com professores. A programação de um festival internacional anual, assim como apresentações de outros grupos teatrais e sessões regulares de cinema atraem um público crescente de jovens provenientes da região.

A continuidade do desempenho e a preocupação com a multiplicação das frentes de atuação constituem pontos comuns a esses coletivos. Para eles a distinção entre criação e contrapartida social não faz sentido, na medida em que seus esforços estão voltados para ampliar a esfera dos fazedores e apreciadores de teatro, o que é inseparável de uma intenção educacional manifesta na formação de indivíduos mais críticos, sensíveis e envolvidos no debate sobre as questões de nossa época. Ações de caráter amplamente cultural e ações visando à formulação de um discurso artístico tendem a se completar mutuamente nos projetos apresentados por esses grupos.

Três outros exemplos em que a ação do coletivo se confunde com a contrapartida, agora em função da situação peculiar dos participantes, podem ser destacados. O espetáculo *Muros*, adaptação de *O muro* de Jean-Paul Sartre, pelo Grupo Panóptico dirigido por Jorge Spinola resultou de processo fruto da reunião de presos em regime semiaberto, egressos do sistema penal e artistas-formadores. Quando o projeto foi selecionado pelo Fomento, o apoio recebido se destinou sobretudo à sua difusão e circulação, pois a montagem já estava avançada. Fruto de notável determinação e perseverança da equipe, esse potente trabalho causou forte impacto em seu público.

Por outro lado, a Companhia Estável vem colocando sua experiência circense a serviço de moradores de rua atendidos pelo Arsenal da Esperança, antiga hospedaria de imigrantes no Brás. "Radicalizar interlocuções estéticas e políticas em espaços sociais não teatrais" é a meta explicitada pela Companhia, contemplada, entre outras, na décima sétima edição do Programa. A Estável oferece uma série de oficinas voltadas para moradores na instituição e outros eventuais interessados, não só na área circense, mas também em torno de narrativas, fotografia, improvisação teatral, além de seminários e discussões. Movida pela premissa de "criar em conjunto com a comunidade onde está instalada", a Companhia Estável imprime em sua atuação cotidiana o ideário implícito na demanda de contrapartida oriunda do poder municipal.

Outro exemplo interessante é a II.ª Trupe de Choque, que assumiu radicalmente a demolição de fronteiras entre criação e a ação artística, como ocorreu na ocasião em que o coletivo instaurou um processo teatral no Hospital Psiquiátrico Pinel, em função das necessidades de uma de suas criações.

O próprio fato de grupos com essas características terem se constituído já configura por si mesmo uma notória contrapartida social, pois a experimentação de complexas relações de alteridade está no fulcro dessas propostas.

Outra ilustração desse caráter eventualmente indissociável entre criação e ação artística provem do "Projeto Bixigão", atuação continuada por parte de artistas do Teatro Oficina associados a outros profissionais no sentido de proporcionar oficinas teatrais e apoio educacional amplo a crianças e jovens do bairro do Bexiga em situação tida como "de risco". Em meio a uma série de dificuldades, entre as quais se destaca a escolha de prioridades — privilegiar os processos de aprendizagem em curso ou a participação nos espetáculos do Oficina? — os jovens receberam bolsas de estudo e passaram por um período relativamente extenso de formação. A sua participação nos espetáculos do ciclo "Os Sertões" se ampliou gradativamente no decorrer das diferentes partes em que se subdividiu aquela excepcional realização, até chegar à formação de um coro de quarenta jovens presentes em cena. A iniciação dessas crianças e adolescentes ao teatro ocorreu portanto em meio a uma série de iniciativas de caráter marcadamente social visando a contribuir para o seu crescimento no plano intelectual e no campo das relações intersubjetivas.

O grupo *Dolores Boca Aberta*, beneficiado na décima segunda edição com o projeto "Teatro Perene" realiza uma operação original: durante dezesseis dias ininterruptos moradores, coletivos artísticos, escolas de samba e grupos sociais se dedicam à construção de um monumento artístico em uma praça da Zona Leste, "exaltando o caráter de resistência cultural dos trabalhadores artistas das periferias, somado à reflexão sobre o mundo do trabalho". O acontecimento, que congrega de modo festivo pessoas com diferentes inserções e competências em prol da concretização de um projeto comum de caráter público, traduz singularmente a noção de contrapartida, de modo coerente com o desempenho do grupo em outras situações, antes e depois dessa experimentação.

Instalado de modo que — se espera — seja permanente, o monumento liderado pelo *Dolores* encerra em si os traços de uma outra realização, impalpável: a experiência compartilhada em um ato de convívio. É a esfera das interações humanas que vem para o primeiro plano. Ileana Diéguez Caballero se refere a eventos dessa natureza quando examina "gestos simbólicos que colocam vontades coletivas na esfera pública e constroem de outra maneiras seu ser político".[3]

Uma articulação mais ou menos estreita com diferentes movimentos da sociedade civil caracteriza porção significativa dos projetos. Essas relações podem se dar em diferentes fases dos processos de criação e assumir funções as mais diversas. Um exemplo eloquente vem da Companhia Kiwi, fundada em 1996, que tem como um de seus objetivos "estabelecer ou ampliar parcerias com movimentos sociais". O processo de longa duração que entre 2010 e 2011 gerou o espetáculo *Carne. Patriarcado e capitalismo*, contemplado pela décima sexta edição do Fomento pretendia debater artisticamente o tema do gênero, "destacando os mecanismos materiais e simbólicos da opressão das mulheres".

Segundo os componentes da Companhia, uma série de movimentos feministas e de mulheres com os quais o grupo teceu relações contribuiu diretamente para construir o trabalho.[4] É variada a lista de entidades ativas presentes por ocasião dos debates que iluminaram o tratamento do tema: União de Mulheres, Instituto Pólis e o Centre Audiovisuel Simone de Beauvoir são apenas algumas delas. A apresentação do espetáculo em diferentes pontos da periferia da capital era antecedida pelo mapeamento das organizações próximas cuja militância era vinculada ao tema, de modo a incluí-las nos debates que se seguiam à cena.

---

[3] *Cenários liminares. Teatralidades, performance e olítica.* Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011, p. 14.

[4] Entrevista com Fernando Kinas e Fernanda Azevedo em 20-9-2011.

Como se observa, *Carne* foi uma criação diretamente ancorada nas esferas que procurava atingir. A consolidação desse percurso, no entanto, necessitou de tempo; o conhecimento do terreno em uma metrópole das dimensões de São Paulo e o estabelecimento de uma cooperação efetiva com movimentos associativos requerem etapas gradativas que permitam estabelecer os laços almejados.

Uma formulação original da *Kiwi* que continua a ser bastante apreciada é a realização periódica do evento por eles batizado de "Festa & Ideias", um encontro atravessado por música, dança, projeção de vídeos, leitura de poemas, apresentação de cenas e *performances*, no qual se cruzam militantes de movimentos sociais e artísticos e o público mais amplo.

Morro como um país, do mesmo grupo, contemplado na vigésima edição discute violações aos Direitos Humanos, abordando a violência de Estado, exercida também em contextos não ditatoriais. Parcerias com associações de desaparecidos políticos e pontos de cultura contribuem para que a criação do grupo seja perpassada por uma marcante inquietação de ordem política.

Por outro lado, mais raras são as realizações que, a exemplo dos espetáculos da Companhia Teatro Documentário, provêm diretamente de uma ação cultural ou artística voltada para pessoas não vinculadas ao meio teatral. É o que ocorre em *Pretérito imperfeito*, acontecimento cuja dramaturgia emerge das contribuições de depoentes provenientes das quatro regiões da cidade, protagonizado por um deles e pelo conjunto dos atores da companhia. Fragmentados, recortados, condensados, fundidos, transpostos, aqueles relatos constituem agora a própria cena. A situação de oficina que os engendrou constitui o sentido mesmo do projeto artístico do grupo e é indissociável dele.

Residências artísticas e oferecimento de palestras são modalidades propostas com frequência dentro dos projetos beneficiados. Os vínculos tecidos entre elas e a criação no entanto são de ordem bastante variável.

Quando a residência artística é experimentada plenamente, ela traz consigo um inegável interesse. A noção de residência artística está baseada em uma troca: oferece-se espaço e condições de trabalho a um artista ou coletivo que, em retribuição, se compromete a abrir seu processo de criação às pessoas interessadas. Na medida em que a especificidade da residência deixa de se situar na fruição da obra acabada e se desloca para o acompanhamento da sua formulação, ela pode se tornar indissociável da realização em si mesma. Isso porque, no limite, existe a possibilidade de que o contato estreito com o público venha a repercutir sobre a própria realização da obra e até alterar seus rumos.

Nesse caso também a contrapartida social já estaria compreendida no ato criador. As categorias de processo e produto se diluem e a dinâmica do engendramento da forma vem para o primeiro plano, permitindo ao espectador/visitante a familiarização com os desafios do fazer artístico. O fato de pessoas interessadas poderem acompanhar a concepção da obra sem dúvida constitui uma compartida que atende às expectativas dos poderes públicos.

No que diz respeito ao oferecimento de palestras que antecedem ou sejam concomitantes ao processo de criação, nuances significativas podem ser observadas. Há situações em que as exposições de especialistas, ciclos de debate ou similares estão fundidas à investigação do grupo e se revelam centrais para ampliar a visão dos artistas e do público acerca de determinado tema. Em outras circunstâncias no entanto, essas operações parecem apenas atender aos ditames de um pretenso modelo de projeto que teria chances de ser bem-sucedido na seleção municipal. A recorrência de contrapartidas nesses moldes recobre situações nas quais as palestras são apenas anexadas ao projeto, sem que necessariamente se espere delas que tenham incidência efetiva na abordagem de determinado tema pelo grupo.

Após treze anos de vigência do Fomento ao Teatro, o balanço de suas conquistas é sem dúvida encorajador. A descentralização da produção e a multiplicação dos coletivos resultam em uma expansão dos protagonistas da cena, assim como do contingente dos que a apreciam. Poéticas peculiares fundem pesquisa e intervenção social em combinações tão inusitadas quanto estimulantes.

Emerge daí uma questão delicada: o panorama que acabamos de descrever teria existido caso não houvesse a expectativa de formulação de contrapartidas sociais por parte do Programa? Mesmo que qualquer resposta definitiva seja temerária, parece inegável que a oferta sistemática de contrapartidas que beneficiem a população tem grande responsabilidade nos efeitos apontados. Os coletivos certamente aprofundaram de modo singular sua inserção na metrópole ao promover ações que se irradiam pelas redondezas dos locais em que estão implantados, alterando em alguma medida a relação entre os habitantes e os espaços públicos.

A contestação da necessidade de contrapartida social deixa entrever uma determinada concepção dessa contribuição reivindicada pelo poder público. Com efeito, um grande conjunto de projetos aspira à realização de um espetáculo e a ele procura acoplar atividades que contribuam para ampliar o acesso da população à arte teatral. Nesses casos as modalidades projetadas de contrapartida são sobrepostas àquilo que o coletivo considera capital, ou seja, a encenação propriamente dita. Quando identificadas como um compromisso a mais a ser cumprido, as contrapartidas tendem a ser questionadas, pois são vistas como relativamente dissociadas daquilo que mais motiva a existência do grupo.

Em outros casos — alguns dos quais foram aqui tratados — observamos uma nítida simbiose entre a ação cultural ou artística e o projeto estético do grupo. Quando se elege uma prisão, um albergue, um hospital psiquiátrico, uma praça como *locus* do investimento coletivo, essa atuação em si mesma já corresponde à contrapartida aspirada pelo município, dado que a ampliação dos protagonistas e fruidores da cena é, nesses casos, intrínseca ao projeto, constituindo sua própria razão de ser. Nessas circunstâncias, a relação de alteridade, fonte da disponibilidade para o inesperado é o principal desafio que mobiliza o grupo responsável.

Em ocorrências dessa ordem, a distinção entre criação artística e contrapartida social deixa de ter sentido e a ênfase habitual do trabalho se desloca. Ampliar a esfera dos indivíduos para os quais as artes da cena constituem um fazer humano significativo constitui a meta que leva determinados grupos a assumir múltiplas e originais operações. O deslocamento de ênfase ao qual nos referimos diz respeito a um modo peculiar de encarar a encenação, que, na ótica desses grupos deixa de ser a prioridade número um e passa a constituir apenas uma possibilidade de trabalho entre tantas outras, a serem definidas pelo coletivo.

Encaradas como anexas ao projeto artístico ou consideradas como poderosos vetores para a sua realização, as contrapartidas sociais constituem sem dúvida um terreno complexo no cerne do qual se confrontam diferentes concepções de arte e de sociedade.

Nos casos em que o projeto do coletivo tem na ação cultural ou artística um eixo norteador de sua atuação, assistimos com satisfação à saudável queda de barreiras entre a pedagogia e a criação artística e, especialmente, à invenção de novas possibilidades simbólicas por parte dos cidadãos.

NA BERLINDA, A MEDIAÇÃO ARTÍSTICA*

Nosso propósito é trazer à tona pontos de referência para fazer avançar a reflexão acerca de um tema especialmente rico e ao mesmo tempo fonte de muitas imprecisões: a mediação artística. Ao longo do século XX essa noção passou por uma série de flutuações e desdobramentos, prestando-se assim a interpretações diversas, o que nos permite hoje examiná-la com algum distanciamento crítico, procurando caracterizar seu alcance e os desafios que a atravessam.

O termo *mediação* — cultural ou artística — está diretamente vinculado à noção de *política cultural*, que ganha força na França no período pós-guerra. É essa noção que mais tarde viria a influenciar determinadas vertentes brasileiras no campo da cultura, gradativamente formuladas em nosso país sobretudo nas décadas finais do século passado.

Cabe aqui abrir um rápido parênteses para lembrar duas iniciativas que — décadas antes da França — já indicavam a preocupação com o estabelecimento de uma política cultural no Brasil. Uma delas é a criação em 1935 do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, sob a coordenação de Mário de Andrade. A atuação do escritor à frente desse órgão atesta de modo eloquente o caráter visionário de sua gestão. Empenhado em promover o acesso a manifestações da cultura por setores mais amplos da população, Mário procurou articular muitos de seus projetos com setores municipais do campo educacional, o que originou, entre muitas outras realizações, os ônibus-biblioteca e os parques infantis, por exemplo. Outra iniciativa relevante na mesma época foi o estabelecimento do Instituto Nacional do Livro e da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico-Cultural, ambos vinculados ao Ministério da Educação no governo Getúlio Vargas em 1937.[1]

Voltemos então ao velho mundo. Diante da penosa constatação de que a dita "grande cultura" europeia não havia impedido o horror e a barbárie durante a Segunda Guerra, a França se preocupa em efetivar uma ação política que no nível da cultura e da arte possa contribuir para a transformação das consciências. Nessa ótica é criado em Paris em 1959, sob a responsabilidade de André Malraux, o Ministério da Cultura. Sua principal missão consiste em "tornar acessíveis as obras capitais da humanidade, e inicialmente da França, ao maior número possível de franceses: garantir o mais amplo público para o nosso patrimônio cultural e favorecer a criação das obras de arte e do espírito que o enriquecem".

Para tanto definem-se metas, são instaladas instituições específicas e destinam-se polpudos orçamentos. Malraux parte da convicção de que a tarefa de sua política cultural é proporcionar impactos de ordem estética, permitindo uma relação física, intuitiva e mesmo afetiva com a obra, o que segundo ele, por si só possibilitaria que o público chegasse a revelações que só o campo artístico pode propiciar. Nessa ótica, sua política de ação cultural rejeita qualquer noção de pedagogia, de aprendizagem progressiva ou de intermediação entre a criação artística e o público. O contato direto com a obra promoveria o "choque estético" que, por si mesmo asseguraria a fruição e o desejo de novas descobertas no universo artístico.

---

* Resultado de palestra realizada no I Seminário de Estudos e Pesquisa em Arte e Educação: Processos de Criação na Educação e nas Artes, na Escola de Comunicações e Artes da USP em 2011, acrescida de temas tratados em "Mediação artística, uma tessitura em processo", disponível em *Urdimento*, Ceart-Udesc, n.º 17, 2011, pp. 113–21, o presente texto explicita as raízes e as transformações do conceito de mediação, analisando práticas específicas nas quais se mesclam profissionais de diversos campos e diferentes modalidades artísticas.

[1] Ver Newton Cunha. *Dicionário Sesc. A Linguagem da Cultura.* São Paulo: Perspectiva, p. 511.

Tal política — conhecida como *democratização cultural*[2] — no entanto é severamente contestada anos mais tarde na década de 70, quando se verifica que os altos investimentos empregados não haviam proporcionado os objetivos pretendidos: a frequentação de obras de arte não se ampliara como se desejava, mesmo quando a gratuidade se fazia presente. O público da arte continuava sendo o mesmo de sempre, ou seja, composto principalmente de membros dos segmentos mais intelectualizados e/ou endinheirados da população. Esse fracasso acarreta uma correção de rota e a partir daí evidencia-se a relevância de uma atuação mais incisiva junto aos interessados, no sentido de que se envolvessem mais diretamente com as obras de arte disponibilizadas à população.

Os discursos da época mencionavam a existência de uma *fratura a ser reparada* entre a obra e o público, noção a ser examinada com precaução. Etienne Leclerq[3] observa com acuidade que admitir esse divórcio implicaria aceitar que se trata de dois

---

[2] Para ampliar as referências sobre a democratização cultural, bastante estudada no âmbito do teatro na França, cf. a obra *La décentralisation théâtrale* em quatro volumes, coordenada por Robert Abirached e publicada pela Actes Sud-Papiers/Anrat, 2005.

[3] "La médiation et ses réseaux". In: *La médiation et ses réseaux. Actes du 5ème Congrès International de Sociologie du Théâtre*. Mons, Belgique, mars 1997, Lansmann Éditeur, 1998, p. 109.

domínios independentes, mas considera que tal postulado necessitaria ser repensado. Se as artes da cena não existem por si sós, mas se efetivam apenas no encontro com o espectador, elas constituem-se, por definição, artes do inacabado, são expostas ao caráter aleatório do aqui-agora, e um determinado circuito de relações com a plateia é portanto inerente à sua existência. Podemos deduzir com ele que a metáfora do divórcio não parece ter sido feliz.

Contudo, é essa constatação de uma fratura a ser reparada entre a obra e o público que abre o campo para a elaboração de ações que propiciem o encontro entre essas duas instâncias, encontro esse agora devidamente problematizado e transformado em objeto de tratamento específico. Legitima-se e gradativamente se impõe a noção de *mediação artística*, ou seja, uma ação deliberada que tenha em vista efetivar a intermediação entre o indivíduo e a criação artística.

Hoje, décadas mais tarde observamos que o termo recobre uma vasta experiência empírica. Um mediador é em princípio um profissional ou instância empenhado em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias.

Em alguns casos essa meta se aplica simplesmente à facilitação do acesso às obras em termos materiais e diz respeito à publicidade, a modalidades flexíveis para a aquisição de ingressos ou à fidelização do público, designando, em suma, estratégias de *marketing*, por vezes bastante sofisticadas.

No outro extremo de um largo espectro de acepções, mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à possibilidade da fruição artística por parte de indivíduos pouco experimentados. Sob esse ponto de vista seriam mediadores — embora nem sempre nomeados como tais — profissionais como críticos, jornalistas, professores, assim como publicações, encontros, palestras também exerceriam essa função.

No caso do Brasil, cabe reiterar, espera-se que o professor exerça funções de mediação entre os alunos e as artes, manifestando competências tanto artísticas quanto pedagógicas. Conforme veremos mais adiante, o fato de que ambas as dimensões sejam vistas como inseparáveis e estejam reunidas em um único profissional constitui uma escolha possível, adotada em nosso país; no contexto francês por exemplo, tende a vigorar uma certa distinção entre as atribuições do docente e as do mediador.

Aliada à ação cultural e à ação artística, a *mediação* faz parte de um conjunto de noções que, ao longo das últimas décadas, vêm passando por fusões e desdobramentos, a ponto de, em muitas circunstâncias, carecerem de precisão. Certamente outra não poderia ser a sua trajetória, se levarmos em conta a amplitude das mutações sofridas pela própria arte nas últimas décadas e as variações que recobrem hoje essa dimensão do fazer humano.

A política francesa de democratização cultural, que — conforme apontado — foi objeto de correções décadas depois da sua instauração, está na origem de políticas públicas de caráter cultural e artístico em diversos países ocidentais. Nos dias de hoje é a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* promulgada pela Unesco em 2001 que constitui a referência primordial, internacionalmente reconhecida, para o estabelecimento de diretrizes de ações políticas no campo cultural. Ela recobre múltiplas culturas, assim como manifestações distintas das artes consagradas, tais como fotografia, moda, quadrinhos, *hip hop*, *design*, entre outras. A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural desloca o eixo das preocupações: o cidadão passa a ter direito de negociação na elaboração das ações públicas e a dignidade da pessoa vem para o centro das opções assumidas pelos poderes públicos.

Assim sendo, cabe iniciar aqui o exame de práticas efetivas que hoje se designam a si mesmas como práticas de mediação, de modo a contribuir para esclarecer ambiguidades, avaliar o alcance dessa noção e, esperamos, torná-la mais precisa. Escolhemos analisar aqui o desempenho de uma instituição sediada em Paris desde 1983, a *Maison du Geste et de l'Image* (MGI) [Casa do Gesto e da Imagem]. Sua longa história e o aperfeiçoamento contínuo de seus princípios de trabalho explicam o vigor que nela se faz presente.

Nossa intenção evidentemente não é sugerir algum transplante daquele modelo para terras tupiniquins, nem tampouco propor qualquer adaptação local das diretrizes de atuação da Casa. Pretendemos apenas assinalar as linhas de força originais formuladas por aquela instituição em seus esforços para que crianças e jovens vivam uma experiência artística marcante. Trata-se de delinear os vetores da atuação daquela entidade, examinando como o seu desempenho vem dinamizando a própria noção de mediação artística. Trazidos à tona, os princípios da atuação da MGI poderão nortear uma bem-vinda reflexão sobre as opções que temos assumido em nossos diferentes contextos brasileiros de trabalho.

A MGI é um centro de pesquisa e de educação artística que atua como intermediária entre estabelecimentos escolares e artístico-culturais, colocando em contato educadores e artistas e, a partir daí, coordenando a formulação e realização de projetos comuns. Seu objetivo é contribuir para a construção de interseções entre esferas habitualmente separadas: escola e arte, professor e artista, pedagogia e criação. Para tanto, seus responsáveis propõem a crianças e jovens um contato direto com a criação e os criadores, de modo que se envolvam em um trabalho coletivo e ampliem sua própria sensibilidade artística.

Estabelecer ligações entre a vasta oferta cultural da cidade e a criação de projetos culturais e artísticos que sejam ancorados no programa escolar dos docentes é uma das importantes atribuições da Casa. Nesses termos, a dimensão experimental desses projetos costuma ser sublinhada. Diferentemente das situações habituais dentro do sistema escolar, o fato de que todos — docentes, artistas e estudantes — se disponham a correr riscos, passa a ser amplamente valorizado. Nas palavras de Evelyne Panato, sua diretora, a MGI é "um local híbrido, um laboratório, um terreno de experimentação das relações entre criação e formação.[4]

A *Maison* é mantida pela Prefeitura de Paris, mas conta também com suplementação de verbas do Ministério da Cultura. Uma parcela da remuneração dos artistas que intervêm é proveniente das instituições de ensino que sediam as operações de mediação. Em média cinco mil alunos por ano são incluídos nos projetos desenvolvidos, mas seu público acaba sendo bem mais vasto se considerarmos os instrumentos pedagógicos oferecidos a todos os interessados. DVDs, brochuras de divulgação, *blogs* permitem partilhar mais amplamente os processos experimentados.

A noção de parceria *(partenariat)* entre professores e artistas constitui o fundamento desse encontro entre o universo da escola e o dos criadores. E aqui vai uma rápida digressão sobre essa aliança entre profissionais dentro de projetos comuns. Atuar de modo associado não é um desafio corriqueiro, nem para artistas, nem para docentes. Para que um verdadeiro trabalho em parceria aconteça, é indispensável que cada um seja capaz de apreender plenamente o ponto de vista do outro; é só quando as competências e olhares se cruzam que a aliança se torna efetiva. A parceria implica, entre outras disponibilidades, a de ser capaz de se despir de certezas já conquistadas e se dispor aos riscos de uma aventura inédita para ambas as partes.

As operações se iniciam com um anteprojeto de um professor ou com a proposta de um ou mais artistas. Em seguida, equipes de parceiros são constituídas pela MGI, tendo em vista a formulação de um projeto de trabalho em comum. Os parceiros assumem a responsabilidade de uma classe ou de um grupo durante determinado número de horas. Ao longo das sessões de trabalho com crianças ou jovens — nas escolas ou em outros espaços — os parceiros responsáveis coordenam tanto a prática de atividades artísticas quanto uma reflexão sobre ela.

Ao final do percurso, uma realização coletiva — exercícios, demonstração de etapas do processo ou modalidades mais acabadas — é tornada pública. As trajetórias dos grupos constituídos são, de algum modo, restituídas diante de um público não envolvido no processo e essa restituição é considerada aspecto relevante da experimentação recém-concluída.

A MGI tem se lançado em aventuras ousadas, em consonância com os desafios do pensamento artístico. Um exemplo, entre outros: alunos do ensino médio, coordenados por um artista do campo audiovisual realizam um curta-metragem. O tema que orienta essa produção é o ponto de vista do grupo acerca das relações entre alunos e professores presentes no filme *Entre os muros da escola,* dirigido por Laurent Cantet. O curta-metragem aborda o cotidiano escolar a partir da ótica de seus realizadores, engendrando-se assim um fértil diálogo entre duas produções cinematográficas.

Teatro, cinema, audiovisual, fotografia, som, movimento, diferentes formas de escrituras cênicas — particularmente aquelas em que várias dessas categorias se fundem — constituem as áreas cobertas pela Casa. As ações conduzidas são em princípio interdisciplinares, uma vez que emergem da associação entre profissionais de diferentes campos. É o que ocorre por exemplo quando estudantes do final do ensino fundamental são convidados a trabalhar sobre passarelas simbólicas que coloquem em relação o teatro de François Tanguy e a música de Stockhausen. O caminho adotado pela parceria docente/artista dentro da MGI não é expor conhecimentos artísticos, mas sim conduzir uma investigação que tenha um sentido para o grupo de jovens estudantes. Muitas vezes nem os próprios parceiros têm as respostas para as propostas lançadas; a dimensão experimental mantém-se sempre em primeiro plano.

---

[4] Entrevista com Evelyne Panato em junho de 2009.

Um projeto levado a efeito em 2010 ilustra os cruzamentos aos quais estamos nos referindo. Um professor de francês, outro de história e geografia, um videasta e um diretor teatral concebem projeto em torno de um aspecto pouco lembrado pela memória coletiva dos franceses: a participação de soldados senegaleses nas duas guerras mundiais em prol da vitória francesa, então potência colonial. O episódio é objeto de pesquisa por parte dos alunos mediante consultas em arquivos, apelo a testemunhas e reconstituições a partir de documentários. Os resultados são estruturados em forma de um espetáculo teatral marcado por cuidado especial no tratamento sonoro e dotado de inserção de imagens em vídeo.

A complexidade da oferta cultural disponível na cidade de Paris e arredores é um fator cuidadosamente considerado pela equipe responsável. Submersos em um mar de informações, os professores costumam ter dificuldades para abarcar e selecionar a imensa oferta cultural e artística, mesmo na esfera do seu bairro. Uma série de passos costuma ser prevista para promover a abertura dos docentes em relação à cidade. Uma das atribuições

dos funcionários da Casa é acompanhar a oferta cultural presente na metrópole, de modo que proponha pistas de trabalho aos docentes, ou, em outras palavras, que suscite neles o desejo de estabelecer pontes com a programação prevista. Para tanto, a equipe visita instituições, encontra seus responsáveis e identifica o teor das programações em pauta, com o objetivo de nutrir o diálogo com os docentes e suas intenções de trabalho.

Propiciar a formação de redes de atuação é meta prioritária que move as ações da Casa. Mesmo que continue sendo problemático colocar em relação os estabelecimentos escolares entre si, avanços consideráveis vêm sendo conquistados no que tange à cooperação entre escolas e estruturas culturais e artísticas. Muitas são as entidades com as quais a MGI colabora: teatros públicos e privados, centros culturais e de pesquisa, museus, locais expositivos e assim por diante.

No que concerne ao teatro, a MGI sempre se faz presente nos encontros promovidos pelas casas de espetáculo mais importantes da cidade quando elas apresentam ao público a programação prevista para a temporada, que vai de setembro até junho do ano seguinte, paralelamente ao ano escolar. Antecipadamente informada sobre a natureza da programação que estará em cartaz ao longo do ano letivo, a equipe da MGI passa a dispor de pistas a serem sugeridas a docentes e artistas para a realização de seus projetos. Uma das importantes atribuições da Casa é portanto estabelecer *mediação* entre a oferta cultural da cidade e a criação de projetos culturais e artísticos ancorados no programa escolar de docentes de todas as áreas.

Os artistas que se dispõem a atuar nos projetos coordenados através da MGI são selecionados mediante apresentação de suas realizações e carta de motivação. A intenção de transmitir sua prática e o desejo de examinar como essas situações de transmissão podem influir sobre seu próprio trabalho constituem alguns dos principais critérios adotados. Não se trata de selecionar artistas para intervir a partir de propostas de oficinas, por exemplo. Visa-se avaliar a permeabilidade do candidato para o diálogo e espera-se que o artista seja capaz de refletir sobre as relações entre transmissão e criação. Espera-se, em última análise, que ele faça da experimentação com os alunos um fator de enriquecimento da sua própria atuação artística.

Um exemplo de ponto de partida especialmente interessante ilustra a envergadura das parcerias engendradas através da MGI. Trata-se da obra *Personnes* de Christian Boltanski, instalação de grande magnitude exposta no Grand Palais em 2010 dentro da série *Monumenta*, que se tornou ponto de partida sensível para a elaboração de vários projetos. Uma enorme pirâmide de roupas usadas é continuamente transformada por um guindaste que dela retira aleatoriamente algumas peças, erguendo-as bem alto e lançando-as de novo no topo da pirâmide de contornos fluidos. No espaço contíguo está disposta uma série de retângulos formados por roupas usadas estendidas no chão; ao se aproximar de cada um deles, o visitante ouve batimentos cardíacos emitidos por um alto-falante. Uma parede de caixas de biscoitos enferrujadas separa esse conjunto do *hall* de entrada do vasto recinto. O todo remete a corpos mortos, a ausências, ao caráter imponderável do destino.

Dois projetos suscitados por essa exposição merecem ser trazidos à tona. Ambos têm como ponto de partida uma visita ao local ainda durante a montagem de *Personnes* — portanto sem a presença do público — visita essa que origina uma filmagem pelos estudantes.

Um desses projetos se propõe à elaboração de um outro filme por uma equipe de jovens estudantes, no qual, em reverberação à obra de Boltanski, o fio condutor é formado pela história de

objetos caros aos alunos. Cruzadas entre si, essas histórias dão origem a um roteiro e, na sequência, ao mencionado filme. Assim se refere a esse processo um de seus responsáveis, o videasta Florent Darmon:

> A ideia foi criar um despertar sensível ao universo de Boltanski, através de visita, conferência, encontro, para em seguida tentar integrá-lo em um processo artístico próprio ao filme dos alunos. Assim, decidiu-se inventar, a partir de objetos, a vida imaginária de um personagem que havia perdido a memória. O princípio do filme seria o seguinte: conte-me os objetos, eu te direi quem és.[5]

Um segundo projeto, realizado a partir da mesma obra, mas com outros parceiros voltou-se para jovens de catorze anos e teve como diretriz fazer emergir a memória do massacre de crianças judias durante a Segunda Guerra, tema cujo tratamento pelas instituições escolares era fortemente sugerido pelo Ministério da Educação. O projeto surge a partir da relação entre um professor de francês e um diretor teatral, ambos sensibilizados pela exposição de Boltanski. As palavras do artista Julien Gaillard são suficientemente eloquentes para evidenciar a dimensão daquilo que estava em jogo naquela oportunidade:

> Interessa-me sobretudo o seguinte: compreender de que maneira aquilo que eu não vivi, de que maneira um fato histórico me constitui, — no presente. No dia 11 de junho de 2010, no SEGPA [Seção de Ensino Geral e Profissional Adaptado] Jacques Prévert, no momento da colocação de uma placa em

---

[5] Brochura da programação da MGI no ano 2009-2010, p. 154.

> homenagem a três crianças deportadas e assassinadas, tentaremos formular para nós mesmos a questão da memória. E isso em relação com a exposição de Christian Boltanski que visitamos em fevereiro no Grand Palais. A marca, o traço são portanto os pontos de partida do nosso trabalho teatral. Não se tratará de reconstituição. Não sabemos grande coisa sobre a vida dessas crianças e seria obsceno colocar-nos no lugar delas. Aliás, é impossível [. . .] Deixar ressoar em nós seus nomes, suas datas de nascimento. Indicar a ausência.[6]

Outro exemplo inspirador que ilustra as dinâmicas da MGI emerge da aliança entre visitas guiadas ao Museu Cernushi, famoso por seu acervo de arte asiática e uma novela do escritor chinês Lao She, ponto de partida da atuação em uma classe de jovens de treze anos, subdividida em dois grupos, um voltado para o vídeo e outo para o teatro. O primeiro iniciou-se à linguagem da imagem produzindo um vídeo sobre um museu de animais de pelúcia, referência às estatuetas do Museu Cernushi que haviam reavivado seus medos infantis; o outro grupo produziu textos e experimentou a linguagem teatral.

Durante a apresentação final dos resultados do projeto na MGI e depois no próprio Museu, cena e vídeo se alternaram com propriedade, gerando conotações poéticas. Vejamos o comentário do diretor teatral Manuel Webe sobre determinada passagem do processo com os jovens.

> No final desse primeiro dia, depois de cinco horas de trabalho muito concentrado, positivo e frutífero, a atenção do grupo de distende. A última hora decorre com maior dificuldade. Eles estão menos presentes, cansados, os exercícios não convêm [. . .] O dia termina. À noite retomo minhas anotações e faço uma avaliação, de modo a partir em outra direção no dia seguinte. Terça-feira é outro dia. Mudo de direção, trabalho de maneira mais coletiva, sem perder de vista que meu projeto é levá-los a jogar de modo sensível e teatral os textos que eles tinham redigido na véspera sobre o amigo de infância. Eles têm treze anos e escreveram a partir de lembranças que datam de muitos anos antes, quando tinham sete ou oito anos. Por instantes, eles se percebem ainda muito perto da infância.[7]

Entre os diversas formatos do desempenho da MGI podemos destacar oficinas de descoberta profissional, oficinas dirigidas a classes inteiras no ensino fundamental e médio e "acompanhamento educacional" previsto nas atividades culturais de escolas em bairros periféricos com alto grau de violência. Durante os períodos de férias escolares são propostas oficinas para alunos voluntários, inscritos individualmente; no campo das artes cênicas elas têm duração de cinco dias intensivos e conduzem a uma breve criação coletiva. Em fevereiro de 2011 por exemplo, o processo "Suites em Série"com jovens de catorze a dezoito anos partiu de passagens iniciais de diferentes criações — romance, peça teatral, canção, poema, roteiro — para que os alunos projetassem continuações possíveis e construíssem coletivamente uma narrativa, posteriormente encenada.

A escolha da duração e do espaço de trabalho varia segundo os contextos e as circunstâncias; ela pode se traduzir em estágios intensivos, assim como em sessões semanais na própria escola ou nas instalações da MGI. Cabe ressaltar que os estudantes oriundos de locais menos prestigiados da cidade atribuem papel de especial relevo à ida à Casa, instalada em belíssima praça no coração de um de seus bairros centrais mais famosos. Para os alunos que raramente têm acesso a esses locais reconhecidos, o deslocamento é vivido com entusiasmo e carrega consigo uma marcante conotação de pertencimento ao tecido social urbano.

---

[6] Brochura da programação da MGI no ano 2009-2010, p. 112.

[7] Brochura da programação da MGI 2009-2010, p. 147.

A residência de artistas — dentro da própria MGI ou no estabelecimento escolar — constitui outra modalidade interessante de trabalho. Em ambos os casos o artista é acolhido durante um período preciso e passa a dispor do equipamento e material necessários para desenvolver um projeto no qual a relação com os estudantes tenha papel central. Ao organizar operações dessa natureza, a MGI se propõe a analisar as condições das trocas entre artistas e estabelecimentos escolares, o impacto que elas podem provocar e, mais precisamente, o modo pelo qual o artista comunica os desafios de sua pesquisa aos jovens.

Interessa especialmente à Casa se deter nos pontos de interseção entre o artista e o público, assim como observar as repercussões do trabalho do artista profissional sobre a atuação pedagógica. Inversamente, a entidade espera que os processos vividos pelos artistas também se beneficiem com esses encontros.

A formação continuada de professores e artistas é também uma preocupação constante; as instalações da MGI abrigam regularmente encontros, exposições, representações teatrais e projeções cinematográficas, alimentando assim o circuito que ela se propõe a instaurar.

Um dos riscos desta breve descrição seria o de supor que estamos diante de dinâmicas de trabalho perfeitamente articuladas, de funcionamento regular e impecável. A sedimentação de uma rica experiência original por parte da MGI não a impede, no entanto, de fazer face a constantes dificuldades. Reduções orçamentárias seguidamente colocam em risco a continuidade de ações. Persistem incompreensões dos propósitos da Maison por parte de muitos dos responsáveis, principalmente os da esfera educacional. Visões de arte e concepções de talento congeladas permanecem fortemente incrustados e não raro conduzem a atitudes por parte de responsáveis escolares em franca contradição com os princípios aqui mencionados.

Projetos de trabalho cuidadosamente fundamentados por vezes são inviabilizados ou fragilizados por fatores imprevisíveis, frustrando expectativas solidamente construídas. Esse foi o caso, por exemplo, da operação centrada na residência de um fotógrafo dentro de um estabelecimento escolar. Dado que a escola estava instalada em um prédio antigo que naquele momento passava por ampla reforma, o projeto de trabalho do artista visava fotografar a gestualidade dos trabalhadores responsáveis pela obra, documentando simultaneamente a memória do prédio e suas sucessivas transformações. Um fator surpreendente, contudo, impediu a continuidade daquela ação: como os trabalhadores contratados estavam em situação irregular do ponto de vista da imigração e do contrato trabalhista, negaram-se a participar das sessões de fotos, invalidando todo o projeto. A cooperação entre diferentes esferas, ponto forte da atuação da MGI, não pode portanto ser pensada separadamente da vulnerabilidade que lhe é intrínseca.

O trabalho desenvolvido há décadas pela MGI nos revela como a escolha feita em nosso país de formar docentes específicos visando ao ensino das artes, ou seja, profissionais que combinam competências de caráter artístico e competências de ordem pedagógica constitui uma opção entre outras possíveis. Em uma e outra situação — professor especialmente formado ou parcerias entre docentes e artistas — os desafios que revestem o ato de fazer da experiência artística uma modalidade de conhecimento são especialmente complexos e implicam uma atuação perpassada ao mesmo tempo por ousadia e reflexão.

Se em sua origem o conceito de mediação se vincula à apropriação das obras artísticas pelo público, podemos verificar que no contexto da MGI ele se amplia de modo considerável.

Verificamos que os processos aqui ressaltados promovem mediação entre instâncias normalmente dicotomizadas — artistas e docentes — tecendo assim as tramas da superação de pontos de vista cristalizados. Arte e pedagogia deixam de ser campos antagônicos e passam a engendrar um novo espaço de atuação, protagonizado por seus respectivos profissionais agindo em parceria.

Uma esfera original da mediação aqui destacada é a relação estabelecida entre os parceiros por um lado e a oferta cultural — espetáculos, concertos, exposições — por outro. A constante expansão e o aspecto cada vez mais diversificado dessa oferta justificam a pertinência dessa intermediação.

Permitir ao fruidor abrir-se ao universo da obra é a perspectiva da atuação dos profissionais envolvidos em aventuras de mediação, o que, como vimos, configura procedimento distinto da mera transmissão de informações em torno da criação artística. Propiciar processos que permitam às pessoas se apropriarem das obras valendo-se de tessituras com sua própria subjetividade, constitui sem dúvida uma meta de caráter sensível das mais delicadas.

Essas considerações conduzem a uma constatação: o conceito de mediação sofre na experiência da MGI um nítido deslocamento. Ele passa a ocupar um espaço outro e a se configurar agora em uma esfera que vai além da fruição da obra. As observações feitas no âmbito da presente exposição mostram que o termo passa a recobrir também a própria experimentação de processos artísticos.

Nessa ótica parece existir o pressuposto tácito de que, ao se envolver com o desafio de formular artisticamente desejos, visões de mundo, emoções, perplexidades, o sujeito mergulha no âmbito de questões candentes que o tornarão mais permeável à fruição de obras de arte realizadas por outros.

Em outras palavras, o que nos parece especialmente fértil é que a apreciação da obra e a experiência do fazer artístico passem a se nutrir reciprocamente. Abre-se assim um caminho promissor para que desgastadas dicotomias entre ver e agir sejam superadas, ampliando assim o alcance possível de nossas intervenções.

ANTES E DEPOIS DO ESPETÁCULO: APROPRIAÇÃO DA CENA*

Ao longo destas páginas nossa perspectiva é apresentar a atuação dos teatros subsidiados pela Prefeitura de Paris sob um prisma específico, o das formas de diálogo que eles estabelecem com a cidade, para além da realização de espetáculos propriamente ditos. Para isso examinaremos as modalidades singulares de apropriação das artes da cena por parte do público, formuladas por aqueles teatros.[1] Verificar em que consistem exatamente as ações realizadas, como elas são instauradas e, sobretudo, quais são as visões do trabalho cênico que elas veiculam, são algumas das questões que nos mobilizaram.

O exame de experiências atualmente em curso dentro dos teatros pertencentes ao chamado "serviço público" daquela capital visa aqui, indiretamente, a iluminar a nossa própria situação. Pretende-se, em última análise, contribuir para a ampliação das perspectivas que vêm norteando no Brasil as políticas públicas que, no campo das artes cênicas, procuram suscitar o apetite da população — especialmente dos jovens — em direção à cena.

Tecer considerações sobre a atuação dos teatros públicos parisienses em prol da ampliação e consolidação do seu público, hoje, implica rever o percurso histórico de determinados conceitos-chave, através dos quais se pode detectar toda uma intrincada rede que integra de modo peculiar concepções de políticas públicas, conceitos de arte e visões pedagógicas.

Uma série de noções pertencentes a um mesmo campo lexical fundamenta de modo nem sempre visível as práticas atuais daqueles teatros. Parece-nos relevante trazer à tona alguns desses conceitos, na medida em que eles podem favorecer uma compreensão menos ingênua de certas soluções contemporâneas para antigos desafios. Estamos nos referindo a termos que passaram por uma movimentada trajetória, dentro da qual não cessaram de se redefinir, se fundir e se desdobrar a tal ponto, que hoje, ainda férteis mas pouco rigorosos, carregam o ônus de uma relativa imprecisão.

É em 1959, com o surgimento do Ministério da Cultura, que o país se atribui a missão de "tornar acessíveis as obras capitais da humanidade, antes de tudo da França, ao maior número possível de franceses".[2] Configura-se então a perspectiva da *democratização cultural*, visando a diminuir a distância entre as obras e seus destinatários. Caracterizada como processo de colocar bens simbólicos ao alcance de todas as classes sociais, a democratização cultural tem suas raízes no ideal do partilhamento da cultura já formulado por Rousseau em 1777 no artigo "Arte" da *Enciclopédia*. Fazem parte de seu ideário atrair e integrar indivíduos e grupos de diferentes idades e extratos sociais ao universo artístico-cultural, estimulando a convivência de novos públicos com linguagens distintas da cultura de massa. Forma relativamente estruturada e permanente de intervenção institucional, a democratização cultural se identifica com princípios e objetivos políticos da educação permanente realizada fora do âmbito escolar.

---

* Sob o título "Para alimentar o desejo de teatro", esse texto foi publicado na revista *Sala Preta*, ECA-USP, n.º 9, 2009, pp. 269-78. São analisadas ações visando a ampliar a fruição de espetáculos por faixas mais amplas da população, ações essas que enfatizam a relação subjetiva tecida com a obra, suscitando assim o estabelecimento de passarelas com o fazer artístico.

[1] As considerações deste artigo são fruto de pesquisa realizada pela autora sobre a atuação dos equipamentos municipais voltados para as Artes Cênicas na cidade de Paris, entre março e junho de 2009. A investigação foi apoiada pela própria Prefeitura de Paris e pelo Laboratório Arias, vinculado ao Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).

[2] Maryvonne de Saint-Pulgent. *Culture et Communication. Les missions d'un grand ministère.* Paris: Gallimard, 2009, p. 70.

Em meio ao clima efervescente de 1968 na França, no entanto, constata-se com pesar que a simples difusão da produção cênica — mesmo acompanhada de *animação* — é insuficiente para promover o encontro efetivo com os espectadores, sendo necessário para atingir tal fim uma atuação mais direta por parte de profissionais específicos. Pouco depois, ao longo da década de 70 se reconhece que, apesar da oferta cultural ampla e diversificada, o perfil socioprofissional do público permanece quase inalterado; uma certa impotência diante das desigualdades sociais que entravam o acesso à arte e à cultura ganha o primeiro plano.

Na esteira do ceticismo em relação a práticas visando à familiarização dos jovens com as artes da cena, até mesmo o artista preocupado com essa dimensão passa a ser considerado como menor. Posteriormente, nos anos 80 e 90 esse ceticismo é relativizado; de modo menos idealizado, a perspectiva de uma aproximação com a criação cênica ganha novamente terreno, à luz das concepções estéticas do momento.

Nos dias atuais, em que as desigualdades na sociedade francesa aumentam progressivamente, o discurso sobre a democratização cultural cede lugar a outro tema, o da *diversidade cultural*. Fala-se hoje cada vez mais, por exemplo, em *democracia cultural* para designar o reconhecimento ao direito de expressão de todas as culturas, em um contexto de vigilância em torno de um mal disfarçado racismo cada vez mais patente.

Modalidades de *ação ou animação cultural* constituíram o veículo privilegiado daquele anseio de democratização. Ao se procurar diminuir desigualdades culturais, o que se tinha em vista era, em última análise, a diminuição de desigualdades sociais. Cabe lembrar que a designação *ação cultural* é largamente disseminada no Brasil e faz referência à meta de formar um público de posse de meios de acesso ao trabalho de criação, capaz de adotar uma posição crítica em relação aos produtos culturais e ao mundo em geral, assim como de participar ativamente na criação de bens simbólicos.[3]

Uma outra vertente, a da *ação ou animação sociocultural* — oriunda do movimento de educação popular francês, herdeiro do sindicalismo operário no final do século XIX — se distingue da anterior por remeter mais diretamente a processos de expressão pessoal dos participantes, salientando a vida em grupo e as relações interpessoais.

Mais recentemente assistimos à disseminação do termo *ação artística* ou *ação teatral* — empregado pelos teatros observados — que problematiza as relações por vezes turbulentas entre a obra de arte e o pano de fundo cultural, de modo a enfatizar a singularidade da percepção estética e o caráter transgressor de que se reveste o ato artístico.

Outra noção que, embora flutuante, influencia hoje o desempenho dos teatros públicos na França é a de *mediação cultural*. Um mediador é um profissional ou uma instância empenhada em promover a aproximação entre a obra e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias. No caso dos teatros, os profissionais que atuam nos chamados "serviços de relação com o público", exercem o papel de mediadores ao favorecer a frequentação dos espectadores, zelando pela facilidade de acesso e pela diversidade de serviços oferecidos; em outras palavras, eles asseguram um *marketing* de qualidade. O desempenho desse profissional no entanto, pode alcançar maior envergadura quando ele passa a coordenar ações que promovem a leitura e a apropriação dos espetáculos por parte de jovens e menos jovens. Quando os mediadores são convidados a explicitar sua própria atuação, aparecem frases como "devo tomar providências para que haja público no teatro", mas surgem também formulações de âmbito mais profundo, tais como "estou aqui para suscitar nas pessoas o desejo de descobrir coisas novas".

---

[3] Ver, a respeito, Newton Cunha, *Dicionário Sesc. A linguagem da cultura*. São Paulo: Sesc/Perspectiva, 2003 e Teixeira Coelho, *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

São essas mesmas noções que, sem dúvida, vêm influenciando iniciativas do poder público e da sociedade civil brasileira. No caso particular da efervescência do teatro de grupo, caracterizado por um modo de produção diferenciado, essas noções vêm sendo atualizadas continuamente através da ação efetiva e dinâmica dos próprios grupos.

Como verificaremos a seguir, embora a maior parte desses termos não estejam hoje presentes no discurso dos responsáveis franceses, seu desempenho é mais ou menos tributário desses ideais, ou, mais precisamente, das transformações históricas pelas quais eles vêm passando, sobretudo na última década.

Boa parcela das ações coordenadas pelos teatros parisienses em nossos dias se dá no âmbito da *Educação Artística* pela qual as escolas são responsáveis. Apesar da posição tímida que ocupa dentro da escolaridade, a Educação Artística é considerada como alavanca da ampliação da demanda cultural e artística e costuma ser marcada por intervenções de artistas e pela frequentação de locais onde se dá a criação. A atuação dos teatros nessa esfera se dá principalmente pela designação de artistas que, em *parceria* com docentes, elaboram e colocam em prática projetos de natureza artística.

Uma primeira constatação surpreende o observador: uma formulação "modesta" marca o discurso de vários estabelecimentos teatrais que, evitando assumir posições nítidas em relação ao ideário da *democratização*, nomeiam de *acompanhamento* as operações realizadas: "acompanhar alunos e professores em sua relação com o teatro" é um objetivo que se repete com poucas variações. A escolha do termo procuraria marcar uma distância do teatro em relação às ambiciosas metas defendidas até há alguns anos? Estaria ligada à consciência da fragilidade de operações tão pontuais?

Além de escolas, os projetos efetivados pelos teatros se estendem também a associações, prisões e, em pequena escala, a hospitais. Uma atenção especial é atribuída aos desafios decorrentes do encontro com públicos jovens, ao mesmo tempo cortejados e temidos pelas equipes artísticas em função de seu comportamento muitas vezes pouco cortês, não familiarizado com os códigos sociais e artísticos inerentes à frequentação das casas de espetáculo. A dicotomia centro/periferia, entretanto, vem perdendo terreno, pois a perplexidade que seguidamente marca os responsáveis no trato com as gerações mais recentes transcende hoje essa geografia.

A programação da temporada — que se estende de setembro a junho — é a referência básica para a elaboração das operações conduzidas por cada teatro na perspectiva de dialogar com seus espectadores, efetivos ou potenciais. É a especificidade de cada espetáculo, ou seja, seu tema, a natureza da linguagem formulada, as aberturas que suscita em relação a outros campos do conhecimento que constituem, por assim dizer, a matéria-prima das propostas. Cabe lembrar que uma apresentação oficial da temporada é prevista por cada teatro, meses antes do seu início. Nessa ocasião, docentes de todas as áreas têm oportunidade de se informar sobre os espetáculos futuramente em cartaz naquele teatro, de modo a planejar uma atuação durante o ano letivo que possibilite interseções férteis entre o programa escolar e a cena.

Uma distinção sempre reiterada diz respeito à origem dos espetáculos que vêm a público. Por um lado há os teatros ditos de *difusão*, que promovem espetáculos já prontos, escolhidos por ocasião de festivais ou encontros similares; seu papel é permitir que essas produções se deem a conhecer nas melhores condições possíveis. Já a missão dos teatros tidos como de *criação* se reveste de outra natureza. Detentores de um orçamento bem mais substancioso e de um prestígio incontestavelmente mais elevado, eles sediam processos de encenação propriamente ditos, provendo os meios necessários para a sua concretização. Ambas as modalidades estão presentes nesta análise.

Difusão e criação nos teatros públicos

O conjunto de teatros observados, por sua vez, se subdivide em dois grupos. O primeiro deles é constituído por teatros mantidos exclusivamente pela prefeitura parisiense: estamos nos referindo ao *Théâtre de la Ville*, equivalente do nosso Teatro Municipal e a teatros de menor porte espalhados pela cidade, de maneira similar aos teatros distritais paulistanos. São eles: *Théâtre 13, Théâtre 14, Vingtième Théâtre, Théâtre Silvia Monfort, Théâtre Moufettard, Théâtre Paris Villette e Maison de la Poésie.*

De modo geral os teatros municipais se autodefinem como "equipamentos de proximidade", ou seja, voltados para um público residente nas imediações e dedicam-se à difusão de espetáculos escolhidos exclusivamente pelo diretor do estabelecimento a partir de critérios como o "conhecimento do terreno" ou "recomendação de amigos". As verbas outorgadas pela prefeitura são destinadas à manutenção; a produção dos espetáculos fica a

cargo das companhias, que recebem entre sessenta e setenta por cento da receita.

O percurso das companhias que solicitam subvenções à prefeitura é laborioso. A montagem de pesados dossiês para esse fim inclui a história do grupo ou coletivo, o que, em certos casos, inclui experiências de ação cultural ou educativa. Esse lastro pode eventualmente exercer alguma influência na decisão dos responsáveis, mas não constitui um critério efetivo para a atribuição de subvenções. Por outro lado, o fato de uma companhia ter seu espetáculo inscrito na programação futura de um teatro municipal representa uma vantagem considerável na corrida pelo apoio público em outras esferas.

Uma vez o espetáculo programado, o próprio contrato estabelecido com o teatro pode prever intervenções junto ao público em forma de encontros anteriores ou posteriores ao espetáculo, oficinas ou similares. Há casos em que a companhia é convidada a exercer ações dessa natureza a título de voluntariado, mas ela nunca pode ser obrigada a fazê-lo. A disponibilidade para estabelecer diálogos com os espectadores jovens, que possam ir além do simples *marketing*, e envolvam modalidades de leituras da cena por exemplo, varia muitíssimo em função do tipo de companhia. Essas ações habitualmente são assumidas pelos atores; consta que os diretores se interessam por elas apenas em início de carreira, já que mais tarde passam a considerá-las como fonte de dispersão das funções precípuas de seu *métier*.

Alguns desses teatros mantêm uma política de apoio às jovens companhias. Dentre eles destaca-se o *Théâtre 13* que, através do seu "Prêmio Jovens Diretores" propõe anualmente um processo seletivo gradual desdobrado em três turnos com intervalos entre si — leitura, trinta minutos de uma encenação em processo e finalmente uma encenação de uma hora e meia —

mediante o qual escolhe um espetáculo a ser apresentado na temporada seguinte.

Um destaque especial cabe ser atribuído ao evento *Sacrées Bobines* no *Théâtre Mouffetard*. Espetáculos filmados para a televisão entre os anos 60 e 90 são projetados graças à colaboração com o Institut de l'Audiovisuel (INA). A partir dessas projeções, estabelece-se diálogo com cenas curtas apresentadas por alunos de escolas de formação de ator cujo teor tenha algum ponto de contato com o filme exibido. O público jovem tem oportunidade de conhecer criações marcantes do passado, enquanto os desafios ligados ao tema da memória do teatro vêm para o primeiro plano.

Outra realização digna de nota é o *X-Réseau* do *Théâtre Paris Villette,* espaço na rede Web ao qual todos os interessados são convidados. No momento atual, em que a tecnologia modifica as práticas culturais e os equipamentos habituais de acesso às obras artísticas perdem seu monopólio, a equipe daquele teatro propõe uma relação interativa pela internet, visando à constituição de um novo público. Nesse caso poder-se-ia ainda falar de "arte viva"? A rede poderia ser considerada como uma cena?

Na esteira dessa iniciativa, uma experiência especialmente promissora acaba de ser levada a efeito com alunos entre onze e treze anos que construíram um *blog* para se comunicarem com os atores de um espetáculo em processo, cuja estreia se daria em maio de 2009 no *Théâtre Paris Villette.* O processo em questão foi fruto de uma complexa logística: atores em formação, oriundos de uma escola de teatro do interior da França se deslocaram em residência itinerante em Moçambique e África do Sul, ao longo de vários meses. A partir da iniciativa de um entusiasta professor do curso secundário, pequenos grupos formados por um ator e dois alunos mantiveram diálogo sistemático através de *blog*, em torno do tema do retrato, foco da referida residência.

Se o interesse pedagógico do projeto por si só é inegável, consideramos que, caso ele tivesse atingido o objetivo proposto inicialmente, poderia ter se tornado uma referência para a ampliação dos horizontes da ação teatral. Um acordo entre a equipe artística e a classe de jovens alunos previa que os diálogos tecidos através do *blog* seriam incorporados de um modo ou de outro ao espetáculo. Isso no entanto não ocorreu, para grande decepção dos jovens. Caso essa inclusão — possivelmente transfigurada, reelaborada — tivesse acontecido, estaríamos diante do exemplo singular de uma modalidade de ação artística não *periférica* em relação ao espetáculo, mas *incorporada* a ele. Aventuras dessa natureza são prenhes de saudável radicalidade, dado que a relação entre a equipe artística e os jovens passaria a constituir uma das raízes daquilo que a cena viria a revelar.

Uma oscilação caracteriza o desempenho dos teatros municipais no que se refere às propostas de ação artística: ir em direção aos possíveis interessados ou esperar que eles venham ao teatro. Do ponto de vista da educação artística por exemplo, cabe à escola manifestar suas demandas, mas essas casas de espetáculo, por sua vez, poderiam organizar melhor suas propostas e difundi-las de modo mais efetivo em direção às instituições de ensino e ao público jovem mais amplo. Os encontros com professores e outros responsáveis educacionais resultam frequentemente de iniciativas isoladas e há muito se sabe que para ações artísticas serem viáveis, uma verdadeira rede entre as instituições educacionais e o teatro necessita ser tecida, de modo que sejam construídas pontes entre os dois universos.

Um segundo grupo a ser examinado é constituído por teatros subsidiados apenas em parte pela prefeitura e apoiados sobretudo pelo Ministério da Cultura.

Alguns deles foram selecionados nessa pesquisa em função do interesse das ações promovidas: *Odéon-Théâtre de l'Europe,* *Théâtre du Rond-Point, Théâtre de la Bastille, Théâtre du Tarmac, Théâtre Ouvert e Théâtre de la Cité Universitaire.* Eles têm em comum uma programação marcada por criações em ruptura com formas consagradas. Adotando muitas vezes abordagens interdisciplinares, seus espetáculos ousam experiências diferenciadas em termos de dramaturgia e seus responsáveis explicitam o desejo de criar elos dinâmicos entre a equipe artística e o público.

Cada um desses teatros se distingue pela particularidade de seu projeto. O *Théâtre de la Cité Internationale* acolhe a multiplicidade das formas e linguagens da cena e o cruzamento entre artes e disciplinas. Criações contemporâneas em língua francesa oriundas de fora do continente, que permitem a descoberta de autores desconhecidos do público europeu constituem a programação do *Théâtre du Tarmac.* O *Théâtre Ouvert,* por sua vez se dedica à promoção da escrita teatral contemporânea realizada por autores vivos. Entre os dispositivos deste último se destaca a *École Pratique d'Auteurs de Théâtre,* nome dado a encontros periódicos que colocam em relação autor, diretor e atores diante de um texto em elaboração, com o propósito de que o autor retrabalhe sua escritura a partir dos questionamentos gerados pelo confronto entre o texto e a cena. Noções como pesquisa e processo ganham nesse contexto o primeiro plano.

L'Odéon-Théâtre de l'Europe — com seus dois espaços, o tradicional e o espaço dos *Ateliers Berthier* — é, entre os visitados, aquele que possui a maior equipe voltada para ações artísticas. O espaço dos *Ateliers Berthier,* situado em bairro periférico vem sendo objeto de um trabalho intenso junto a escolas e associações, por estar fortemente inserido em uma política municipal de trabalho em rede, na qual se cruzam ações econômicas, sociais e culturais. "Os espetáculos devem ser apresentados no *Odéon* justamente porque se esperava que o fossem em *Berthier.* E, reciprocamente,

porque *Berthier* está situado em um bairro periférico, onde não há instituições culturais". A afirmação do então diretor, Olivier Py[4] reitera a unidade da instituição, já que "as duas salas são um único e mesmo projeto". De fato, as ações conduzidas não variam em função do local, mas sim do espetáculo.

De modo mais marcante do que os do grupo anterior, esses teatros voltados para a criação alimentam laços fortes entre a programação da temporada e as ações artísticas conduzidas, conforme demonstram dois exemplos.

Um ator que faz parte do comitê de leitura de textos inéditos do *Théâtre du Tarmac,* ao coordenar oficina com adolescentes escolheu como tema a adaptação de um texto inédito descoberto por aquele comitê.

A temporada 2009-2010 do *Théâtre du Rond-Point* girou em torno de "Famílias, máfias e outras tribos" e esse tema foi proposto como eixo de uma oficina de escrita voltada para jovens estudantes, sendo que alguns dos textos elaborados por eles foram apresentados em forma de leituras no próprio teatro. Os jovens entraram em relação direta com a problemática que atravessou a temporada e ao mesmo tempo começaram a se confrontar com as complexas questões suscitadas pela passagem do texto à cena.

Artistas e professores em parceria

As chamadas *parcerias* entre teatros e instituições escolares equivalentes ao nosso Ensino Fundamental e Ensino Médio constituem uma cooperação frequente. A iniciativa dos projetos, na esfera da Educação Artística, cabe à escola. Em comum acordo, professor e responsável do teatro escolhem um tema e formulam um projeto pedagógico de atuação, o que explica a utilidade da apresentação prévia da temporada.

---

[4] "Comment nous dirigeons nos théâtres". *La Scène,* n.º 52, p. 7.

Costumam fazer parte de um projeto dessa natureza duas vertentes. Mediante acordo, professores e o teatro elegem determinados espetáculos — em geral três — a serem assistidos pelos alunos ao longo do ano. Além disso, uma oficina de longa duração — cinquenta a setenta horas — coordenada por um ator designado pelo teatro é oferecida aos alunos. O teatro se compromete a assegurar o suporte técnico necessário aos objetivos do projeto, especialmente sala para ensaios da apresentação dos resultados da oficina, iluminação, material de cena, etc.

Cabe observar que esse benefício aparente comporta um efeito restritivo: a determinação prévia de um dispositivo cênico invariavelmente frontal veicula determinada visão de teatro que, apesar de ser a mais disseminada, pode não ser a mais adequada para os fins propostos, entrando por vezes em contradição com a prática exercida na oficina no decurso do ano escolar.

As ações em parceria entre professor e artista merecem ser cuidadosamente examinadas, pois raras são as ocasiões nas quais efetivamente as competências de um e de outro chegam a se cruzar. Quase sempre cabe ao ator a tarefa de coordenar as sessões de oficina junto a crianças e jovens; no entanto, saber atuar não garante necessariamente as capacidades de transmissão e formação requeridas no trato com os alunos. Vítima de forte pressão por resultados cênicos que, não raro, ele fabrica para si mesmo ou aceita sem questionamentos, o que o ator quase sempre acaba promovendo é apenas uma sequência de ensaios. Pedagogicamente despreparado, ele atende os alunos em subgrupos ou individualmente, mas não chega a propor um processo de construção de conhecimentos sobre a cena, já que a apresentação final é sua única meta. Nessas circunstâncias a função do professor,

figura sempre presente, acaba melancolicamente se restringindo a reiterar exortações ao silêncio e à atenção. . .

Consciente dessas dificuldades, o *Théâtre de la Ville* amadurece projeto de abertura de uma formação específica voltada para atores e bailarinos, de modo que os torne aptos a intervir em meio escolar. Uma preocupação do mesmo gênero já levou a Universidade de Paris 3 a assegurar uma formação continuada para artistas desejosos de uma atuação mais responsável junto às jovens gerações.

Do ponto de vista dos teatros, as vozes são unânimes em reiterar a importância capital da atividade de um professor ou responsável da instituição escolar que assuma interlocução efetiva com os mediadores. A ligação daquele profissional com a estrutura artística é o âmago da elaboração dos projetos; seu entusiasmo é o vetor mais efetivo das ações. Decorre daí paradoxalmente a vulnerabilidade das parcerias com as escolas. Esse profissional — docente, bibliotecário, coordenador — muda de estabelecimento, adoece, se aposenta e assim por diante. Laços tecidos laboriosamente a médio ou longo prazo se desfazem quando ele se ausenta, colocando quase invariavelmente em xeque a continuidade da parceria.

Os professores: expectativas e dificuldades

A aproximação levada a efeito pelos estabelecimentos teatrais junto aos docentes é um aspecto especialmente importante para o êxito das ações artísticas. Nesse aspecto, destacamos dois teatros que dedicam um cuidado especial às necessidades dos professores que os procuram.

A equipe do *Théâtre de la Ville* propõe ações artísticas e de formação em dança e teatro, atribuindo atenção particular à difícil relação entre os professores e a arte contemporânea, pois avalia com clareza as resistências que eles revelam ao se confrontar com criações em ruptura com convenções consagradas. Fragilizados por manifestações cênicas das quais não possuem as chaves, os docentes tendem a se refugiar em modalidades artísticas mais "seguras", o que resulta frequentemente na escolha exclusiva de *ballets* e textos clássicos. Operações de envergadura em formação continuada vêm sendo conduzidas junto a esses docentes, para as quais por vezes contribuem as companhias de dança em cartaz. Os responsáveis do teatro desenvolvem um diálogo cuidadoso com os docentes interessados, analisando com eles o tipo de alunos em vista e os objetivos desejados. A partir dessas informações e da programação do teatro, modalidades de trabalho são formuladas de comum acordo e então implantadas.

No *Théâtre du Rond-Point* a responsável pelas relações com estabelecimentos escolares e universitários explicita de modo interessante as sutilezas de sua função. Levando em consideração a forte resistência dos professores diante de encenações que fogem aos universos que conseguem *reconhecer* — texto clássico, entretenimento ou, na melhor das hipóteses, autor consagrado do século XX — a mediadora nos coloca a par das precauções que orientam seu contato com os responsáveis educacionais.

A idade dos alunos, sua experiência anterior e o grau de complexidade do espetáculo são levados em conta na formulação dos projetos em parceria. "É preciso apoiar os professores"[5] é a frase que sintetiza suas posições. Sensível às dificuldades dos docentes diante de certas manifestações cênicas, ela reconhece o quanto pode ser problemático para os educadores admitir diante dos alunos sua falta de instrumentos para analisar determinada obra. Joëlle Watteau preconiza uma intervenção a médio prazo por parte da equipe do *Rond-Point*, tendo em vista uma abertura gradual dos docentes em direção a obras menos previsíveis.

Dossiês pedagógicos relativos aos espetáculos, elaborados pelas equipes artísticas ou por profissionais convidados constituem materiais bastante prezados pelos docentes, na medida em que contribuem para ampliar sua segurança diante da criação.

Dado que se espera do professor um impulso considerável no sentido de abrir caminhos para a fruição das artes da cena pelos jovens, os teatros mantidos total ou parcialmente pela Prefeitura de Paris vêm reivindicando ao poder público políticas de formação continuada dos docentes. O princípio apontado é o de que, uma vez sensibilizados em relação à encenação contemporânea, esses docentes estarão aptos a difundir visões diversificadas do fenômeno artístico em sua atuação na escola.

Modalidades de ação

A partir do exame das modalidades de ação coordenadas pelos teatros visitados — seja no quadro de parcerias institucionais, seja por ocasião de encontros de caráter mais pontual — foi possível mapear algumas categorias de intervenção, como se observa a seguir.

— Encontro com o público antes do espetáculo. Tem em vista apresentar a encenação e pode ocorrer dentro do teatro ou fora dele; é o caso quando um dos membros da companhia vai à escola conversar com os jovens, por exemplo. Muitas vezes é acompanhado de visita às instalações do teatro, incluindo os bastidores, na expectativa de revelar os espaços e os meios de fabricação da ficção teatral. A visita pode também ter como diretriz um certo número de questões levantadas previamente dentro da instituição escolar, relativas a temas ligados à história da companhia, à vida pessoal dos artistas, às razões de suas opções profissionais, à escolha do tema ou do texto do espetáculo e assim por diante.

---

[5] Entrevista com Joëlle Watteau, do Théâtre du Rond-Point, maio de 2009.

— Oficina antes do espetáculo. Proposta horas ou dias antes, envolve todo o grupo de espectadores e visa a sensibilizá-los em relação a aspectos básicos do trabalho do ator, tais como concentração, capacidade de escuta ou de iniciativa. Um exemplo especialmente interessante por ter aprofundado as relações entre o discurso dos jovens e o da cena foi coordenado pelo *Théâtre Ouvert*, no qual o diretor François Wastiaux apresentava a encenação de *Entre os muros da escola*, adaptação teatral do romance de François Bégaudeau. O ponto de partida foi a entrada de Wastiaux em uma classe de nível técnico do ensino médio, assumindo o papel de responsável educacional. Desvendada a ficção, inicia-se uma oficina coordenada pelo próprio diretor, em torno das relações entre os jovens dentro da sala de aula. Motivados pela pertinência do tema, que lhes toca de perto, eles refletem, através do jogo teatral, sobre sua posição diante das relações de autoridade no universo escolar, posição essa que é cotejada, na sequência, com o espetáculo do Théâtre Ouvert. Graças ao apoio do Ministério da Cultura, essa operação foi desdobrada em outras duas escolas, tendo como eixo o mesmo espetáculo. Após a comunicação recíproca dos resultados das oficinas, eles foram fundidos em uma apresentação única que, dentro do próprio teatro, dialogava diretamente com *Entre os muros da escola*.

— Encontro com o público depois do espetáculo. Sem dúvida a modalidade mais disseminada, ocorre preferencialmente nas instalações do próprio teatro. As trocas podem envolver não apenas os atores, mas toda a equipe artística e acontecem imediatamente após o espetáculo, em dias fixos previstos dentro da temporada. Quando o encontro é efetuado dias após os espectadores terem assistido à apresentação, costuma ser estruturado a partir de perguntas preparadas com antecedência pelo público e tende a reproduzir uma relação de tipo escolar baseada no binômio questão/resposta, bastante formalizada.

— Encontro visando a desdobramento de espetáculo. Pode compreender a descoberta de um universo de criação, de um encenador, um confronto com outras modalidades artísticas, reflexão sobre a temática sugerida pela obra.

— Oficina para prolongamento de espetáculo. Um exemplo interessante foi observado graças ao dispositivo "Escola Aberta", coordenado pela Prefeitura de Paris e pelo Ministério da Cultura, através do qual professores formulam projeto de trabalho em parceria com o teatro, tendo em vista atingir alunos que permanecem na cidade durante as férias. Um grupo de jovens assiste ao espetáculo *Il ou Elle* no *Théâtre du Tarmac*, realizado por um grupo congolês dirigido pelo coreógrafo Boris Bouetoumoussa. Na sequência, o grupo passa por experiência de oficina sob a responsabilidade do coreógrafo, no qual a cultura do Congo é trazida para o primeiro plano; uma articulação fértil entre o espetáculo e a aprendizagem proporcionada pela experiência prática é viabilizada.

— Oficina a médio prazo, sem vínculos com espetáculo. O teatro cede suas instalações e indica um profissional — quase sempre ator — que coordena uma oficina ao longo de vários meses, sem nenhuma ligação com a programação da temporada, dirigida a quaisquer interessados. O teor dos encontros depende da idade e interesse dos participantes, mas tem em vista invariavelmente o trabalho do ator.

— Oficina de escrita. Também desenvolvida a médio prazo, pode culminar com a publicação dos textos produzidos e ser eventualmente completada com sessões de jogo e realização de "pequenas formas" ou "mostrações" abertas a espectadores externos ao processo.

— Encontros específicos com escolas de arte, dirigidos a discentes em formação e voltados para campos como figurinos, cenografia, cenotécnica, artes decorativas, etc. Podem se dar por ocasião de um ensaio aberto ou em visitas a um dos espaços do teatro.

Um dado absolutamente surpreendente atravessa o universo aqui retratado: essas ações não costumam ser objeto de nenhuma análise escrita ou de qualquer outro tipo de registro. A ausência de memória e de traços de reflexão é uma característica espantosa do conjunto das intervenções realizadas, com exceção do *Odéon* e do *Théâtre Ouvert* que mantêm registros parciais de sua atuação, mesmo assim de caráter predominantemente quantitativo.

Na medida em que inexiste preocupação em documentar essas experiências, elas permanecem relativamente ocultas e nenhum conhecimento é produzido a partir delas. Segundo os responsáveis, o ativismo no qual eles estão mergulhados os impediria de tomar distância e portanto de refletir sobre essas operações; problemas ligados à carência de funcionários são também evocados.

Não podemos deixar de nos interrogar sobre a pouca relevância atribuída pelos responsáveis a essa faceta de suas funções, talvez considerada por eles mesmos como menos prestigiosa. Possivelmente essa situação decorre do reconhecimento insuficiente da relevância desse trabalho por parte do poder público. Se assim for, a ausência de clareza sobre quem seriam os destinatários potenciais desse registro tornaria ainda mais improvável a sua realização.

As práticas às quais tivemos acesso revelam a hegemonia do texto como centro dos processos artísticos. Consagrados ou inéditos, antigos ou recentes, construídos de um ou outro modo, na grande maioria dos casos os textos são o ponto de partida das práticas e sua razão de ser.

O que chama a atenção nos percursos que conduzem do papel à cena é que mesmo quando se recorre a textos recentes, construídos a partir de parâmetros diferentes daqueles já consagrados, frequentemente são noções como dicção e colocação da voz que norteiam os processos. A noção de jogo é a grande ausente; aprender passagens de texto de cor é tido como condição necessária para depois se passar ao jogo, mas essa passagem ou não ocorre, ou se dá de modo precário. O prazer do jogo está longe de ser o motor principal dos processos. A tradição literária, poderosa no país, tende a sufocar as possibilidades corporais e os recursos do movimento.

Embora a aprendizagem da leitura da cena propriamente dita não seja problematizada em profundidade pelos teatros, é ela que se tem em vista tacitamente quando são formulados desdobramentos do espetáculo.

O interesse peculiar das ações de caráter artístico propostas pelos teatros mantidos total ou parcialmente pela Prefeitura de Paris se deve, sem dúvida, aos laços estreitos que as vinculam à programação em cartaz. Fruto de um ideário de democratização cultural marcado historicamente, essas ações procuram responder, à luz da atualidade, a preocupações que há décadas vêm acompanhando artistas e docentes, inclusive no Brasil.

As mutações que transformam sem cessar a cena e a própria vida em sociedade nesse início de século pedem, sem dúvida, que aquele ideário seja continuamente trazido à tona e rediscutido, para que possamos pensar, hoje, a ampliação das relações entre o teatro e o espectador dentro da cidade.

REINVENTAR A CIDADE*

> Existem muitas energias sociais transformadoras que ainda estão adormecidas por falta de um olhar educativo sobre a cidade. Esse é o objeto da pedagogia da cidade.
>
> — MOACIR GADOTTI

A redescoberta e a reapropriação do espaço urbano pelos habitantes da cidade, constitui, em diferentes níveis, importante meta dentro de uma série de iniciativas — públicas e/ou privadas — presentes atualmente na vida social das metrópoles.

"Espaço de realização e concretização da produção material e simbólica dos seres humanos",[1] a cidade se configura como terreno privilegiado para o estabelecimento de políticas de proximidade que traduzem e operacionalizam no âmbito do conglomerado urbano, princípios que, quando tratados no patamar dos governos nacionais não raro se revelam pouco tangíveis.

Dentro desse quadro, o presente texto se propõe a lançar um olhar para vertentes dessa reapropriação voltadas às esferas do teatro por um lado e da educação por outro, na expectativa de fazê-las dialogar entre si e de contribuir para que tais iniciativas possam avançar e se multiplicar.

Como se sabe, em 2002 a promulgação em São Paulo da Lei de Fomento ao Teatro está na origem de uma série de medidas que gradativamente acarretaram significativas alterações no panorama teatral da metrópole. Pouco depois, em 2004 dentro do Fórum Universal das Culturas em Barcelona, representantes de setecentos e cinquenta governos locais dos cinco continentes, comprometidos com a inclusão social, os direitos humanos, a diversidade cultural e a democracia participativa assinam a "Agenda 21 da Cultura". O documento, originado em debates nas diferentes reuniões do Fórum Social Mundial em Porto Alegre é fruto de intensas negociações e consiste em um incentivo à implantação de políticas públicas mediante as quais as cidades atuem como agentes de mudança no sentido da concretização daqueles valores.

As realizações artísticas e os debates dos anos subsequentes nos mostram os pontos de contato e as superposições entre ambas as iniciativas. Certamente não seria possível prever naquele início dos anos 2000 o quanto a função social do teatro seria gradativamente ampliada graças à diversidade dos projetos artísticos fomentados pelo município de São Paulo. No entanto, é altamente significativo o fato de que as regras do Programa de Fomento de certo modo operacionalizem muitos dos princípios que seriam posteriormente explicitados dentro da "Agenda 21 para a Cultura", publicada dois anos mais tarde. Podemos dizer que a práxis instaurada pelos coletivos fomentados em São Paulo corresponde à operacionalização de boa parte dos preceitos inscritos na carta-manifesto firmada em Barcelona.

É no conceito de diversidade cultural, por sua vez explicitado na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Unesco de 2001, que se enraizou a elaboração da Agenda 21. Mais do que a ideia de multiplicidade, a noção de diversidade cultural — oriunda de contextos europeus em que a miscigenação seguidamente se torna fonte de conflitos — recobre hoje a perspectiva da instauração do diálogo e do compartilhamento de valores.

---

* O germe desse texto se deve à coordenação de mesa-redonda realizada em 24 de fevereiro de 2014 no evento "A cidade em cena, estética e encenação" dentro da série "Diálogos Teatrais", organizada pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Cotejam-se os desafios de políticas culturais e de ordem educativa envolvendo a reapropriação da urbe pelos seus cidadãos.

[1] Selma Rocha. "Tempo, cidade, educação". In: *Educação e Cidade. Cadernos Cenpec*, n.º 1, 2006, p. 77.

A Agenda 21 parte da premissa de que é na cidade que a globalização se manifesta com mais intensidade e onde as consequências desse processo são mais perceptíveis. No caso do Brasil hoje, evocar a noção de cidade não raro remete à rudeza, à violência, ao crescimento caótico submetido a interesses do mercado, assim como à pronunciada desigualdade social. No entanto as aglomerações urbanas, fundamentais na experiência humana desde os seus primórdios consistem, como também podemos constatar no cotidiano, uma fonte ilimitada de encontros, interações, descobertas. Na medida em que acarretam o convívio com a diferença, elas constituem antes de mais nada um terreno privilegiado para a consolidação democrática.

O documento da Agenda 21 resulta da constatação de que as práticas culturais vigentes, vinculadas ao modelo neoliberal, encaram a cultura como meio para a obtenção de lucros, como instrumento de controle e de dominação, ou como privilégio de poucos. Seus signatários ressaltam que, em função de tais características, essas práticas tendem a constituir em todos os lugares do planeta uma ameaça à sobrevivência da diversidade cultural, pois visões de mundo não hegemônicas não dispõem de meios para resistir a tais pressões.

O texto reúne uma série de princípios e recomendações aos governos locais, pretendendo assim, por meio de um elenco de diretrizes comuns às cidades, contribuir para que a cultura se torne uma dimensão-chave das políticas urbanas.

Alguns dos princípios da Agenda 21 se revelam especialmente eloquentes quando cotejamos o teor desse documento com as linhas de força do Programa de Fomento ao Teatro. Vejamos alguns exemplos:

— As cidades e os espaços locais são ambientes privilegiados da elaboração cultural em constante evolução e constituem os âmbitos da diversidade criativa, onde a perspectiva do encontro de tudo aquilo que é diferente e distinto (procedências, visões, idades, gêneros, etnias e classes sociais) torna possível o desenvolvimento humano integral.[2]

— Garantir a expressão e a participação das pessoas com culturas procedentes da imigração ou arraigadas originariamente em outros territórios. Ao mesmo tempo, os governos locais comprometem-se a viabilizar os meios para que as pessoas imigrantes acedam à cultura da comunidade de acolhida e participem nela. Este compromisso recíproco é o fundamento dos processos de convivência e interculturalidade que, de fato, sem este nome, contribuíram a configurar a identidade de cada cidade.[3]

— Promover a existência dos espaços públicos da cidade e fomentar o seu uso como lugares culturais de relação e convivência. Promover a preocupação pela estética dos espaços públicos e nos equipamentos coletivos.[4]

— Convidar criadores e artistas a comprometerem-se com as cidades e com os territórios, identificando problemas e conflitos da nossa sociedade, melhorando a convivência e a qualidade de vida, ampliando a capacidade criativa e crítica de todos os cidadãos e, muito especialmente, cooperando para contribuir à resolução dos desafios das cidades.[5]

O exame das conquistas da Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, hoje referência em todo o País, permite constatar portanto que muitas delas apresentam vínculos diretos com o ideário da Agenda 21.

---

[2] Princípio n.º 7, <www.agenda21cultura.net>; acesso em 2-5-2014.
[3] Princípio n.º 24, <www.agenda21cultura.net>; acesso em 2-5-2014.
[4] Princípio n.º 27, <www.agenda21cultura.net>; acesso em 2-5-2014.
[5] Princípio n.º 35, <www.agenda21cultura.net>; acesso em 2-5-2014.

Uma efetiva descentralização das manifestações cênicas dentro da metrópole é sem dúvida o legado até agora mais abrangente da Lei. Resultado de atitudes político-estéticas originais, a distribuição geográfica da atividade teatral, antes concentrada na zona central de São Paulo, agora se dissemina nas suas diferentes regiões.[6] A periferia da metrópole deixa de ser exclusivamente protagonista dos horrores diariamente explorados pela mídia. Uma multiplicidade de manifestações culturais e artísticas oriundas de bairros periféricos marcados pela penúria de equipamentos urbanos torna-se visível na produção dos grupos, subvertendo assim em alguma medida visões apriorísticas acerca das chamadas "áreas de risco". O poder transgressor da arte se manifesta dentro de um Programa no qual também a periferia é beneficiada. Não usual e muito bem-vindo é o fato de que suas diretrizes escapem às armadilhas do assistencialismo e da domesticação.

Ampliou-se exponencialmente o espectro das pessoas que fazem ou fruem a cena; ele atinge atualmente sujeitos de condições sociais mais diversificadas do que antes da implantação da Lei. Em muitos acontecimentos teatrais experimentação artística e intervenção social ocorrem em simbiose, fundidas em um mesmo e inseparável processo.

Nas últimas décadas no século passado artistas da cena intensificam sua busca para fundar novas relações entre atores e público, capazes de dinamizar a recepção da obra e de ampliar a fruição do espectador para além da relação frontal, marca de um teatro historicamente datado. Animados por essa perspectiva, ousam realizações que abalam convenções seculares. No Brasil e no mundo a frontalidade que até então reinava soberana, passa gradativamente a ser tida como apenas uma possibilidade de disposição espacial entre quem atua e quem assiste ao espetáculo. Os chamados "espaços não convencionais" ou "espaços inusitados" se multiplicam, disseminando na capital paulista — mas também em outras cidades do País — novas expectativas em torno do acontecimento teatral, ligadas à proximidade com os atores e à ocupação semanticamente motivada de locais surpreendentes.

Em nossos dias, treze anos depois da implantação do Fomento ao Teatro, aquela perspectiva de exploração de espaços diferenciados se aprofundou e levou paulatinamente àquilo que André Carreira chama de "dramaturgia da cidade", aspecto altamente marcante da atuação dos coletivos apoiados pelo poder municipal. Modalidades de relação baseadas no contato direto entre quem faz e quem vê, nas quais essas próprias distinções se embaralham e a ênfase no convívio ganha primazia, permitem afirmar que agora a cidade como um todo é convocada como espaço para a cena.

O caráter político de muitas manifestações dos coletivos se manifesta no âmago das relações entre os habitantes da metrópole e o espaço público. Não estamos mais diante da apresentação direta de palavras de ordem ou da exortação à tomada de posições; não se deseja tampouco explicar ou ensinar o que quer que seja. O que está em pauta agora é uma maneira singular de os artistas encararem o seu fazer, propondo modalidades de convívio e relação que escapem aos automatismos de um cotidiano rude e muitas vezes embrutecedor.

Espera-se que o espectador descubra o que lhe interessa, viva uma experiência significativa fazendo seu próprio percurso de descobertas. Na escala de frágeis microcosmos, as invenções desses artistas se propõem a contribuir para a recuperação ou instauração de vínculos sociais corroídos ou fragilizados. Estética e política se apresentam como indissociáveis dentro de práticas que, de modo sensível colocam em xeque as formas de exercício do poder e de organização social na metrópole.

---

[6] Cf. Carlos Antonio M. Gomes & Marisabel L. de Mello (orgs.). *Fomento ao teatro: 12 anos*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2014.

O ideário dos grupos, associado às suas condições objetivas de trabalho estão na base de uma poética marcante que emana de suas criações.[7] A tendência ao épico e à fragmentação são alguns de seus elementos mais flagrantes, mas há também outros traços perceptíveis sem dificuldade pelo observador.

A coleta de depoimentos como meio para engendrar a estruturação do trabalho é um deles. Transfigurados em falas ou passagens poéticas, levados à cena em estado bruto ou enquanto matéria-prima geradora de caminhos transformados pelo coletivo, o testemunho de todo e qualquer sujeito é visto como portador de interesse e precioso ponto de partida para a elaboração do acontecimento cênico. Entrelaçadas, a História e as histórias de vida abrem as portas da exploração do espaço e da memória.

A itinerância é incluída como procedimento exploratório ao longo do processo de criação como meio para ampliar a experiência da urbe e se mantém depois como forte vetor de muitos espetáculos. A cidade é assim desvendada por espectadores do Sinhá Zózima ou do Estopô Balaio — entre tantos outros grupos — que, a pé, de ônibus, de trem ou metrô, se dispõem a desbravar entranhas da metrópole conhecidas mais através da mídia do que por contato direto. Dispositivos são previstos para que nós, espectadores tenhamos a experiência sensível e por isso mesmo intransferível de atravessar zonas em que cruzamos homens desabrigados, ou áreas em que imperam a ausência do Estado, o tráfico ou a prostituição. Ao inevitável desconforto físico compreendido nesses percursos corresponde um outro, mais duradouro que emerge do impacto desse encontro com a alteridade.

Não se trata mais de "levar o teatro para as ruas", de utilizar a cidade como cenografia, ou de se valer da metrópole como pano de fundo para o teatro, mas sim de assumi-la como um espaço que, por si mesmo, significa. Simultaneamente tema e material artístico, ela agora sedia intervenções, performances ou nos faz descobrir o chamado *site specific*.

Nesse último caso vem à tona o recorte de espaços arquitetônicos existentes que traz em si mesmo significações intrínsecas, potencializadas pela cena que nele acontece. Podemos falar em *site specific* quando o espaço em que se situa a obra é inseparável dela. Diante da pletora de coletivos que hoje ancoram seu trabalho em espaços públicos, dando a conhecer São Paulo a seus próprios habitantes, é possível detectar situações em que o uso de determinado local é nitidamente motivado, dada a sua imbricação no âmago do discurso cênico.

Um exemplo de *site specific*, entre tantos outros pode ser ilustrativo. Em *Origem/Destino* (Companhia Auto-Retrato) assistimos Prestes Maia no alto do Viaduto do Chá, apoiado em sua balaustrada, discutindo com Saturnino de Brito, instalado metros abaixo, no Vale do Anhangabaú. Evidencia-se a diferença entre os projetos de cidade de um e de outro: Brito enfatiza a importância dos cursos de água na metrópole, enquanto Maia defende uma urbanização que os neutralize. Nós, os espectadores, de pé, relativamente próximos do ator que faz Saturnino de Brito, acompanhamos o conflito entre as duas visões de mundo. O simbolismo do local é forte: estamos sobre o antigo curso do rio Anhangabaú, outrora situado na chácara do Barão de Itapetininga, onde se cultivava chá. O lugar, assim como a disposição dos personagens e da plateia são emblemáticos do teor do conflito.

---

[7] Cf. Sílvia Fernandes. *Teatralidades contemporâneas.* São Paulo: Perspectiva, 2010 e Antonio Araújo et al. (orgs.). *Próximo ato: teatro de grupo.* São Paulo: Itaú Cultural, 2011.

Mais do que assistir a ele, estamos fisicamente instalados no cerne da sua simbologia.

O chamado texto espetacular em muitos casos torna-se indissociável da dinâmica urbana. Assim, rupturas são instauradas nos fluxos cotidianos da metrópole, interferindo na rotina do usuário de ruas, praças, esplanadas. Sentidos do espaço público são redescobertos e encontros são proporcionados, modificando, em alguma medida a própria percepção da cidade.

Novas relações com a obra são experimentadas por aqueles a quem ela se destina. Imerso na dinâmica às vezes frenética da urbe, o espectador tanto pode ser quem assume essa função de modo de-liberado, quanto quem a assume de modo fortuito, como ocorre quando, inesperadamente, ele é capturado pela cena. Seja como for, ele escolhe o grau de proximidade que deseja manter com a representação ou o acontecimento, enquanto se descobre permeável às interferências — ruídos, obstáculos, interpelações, movimentação em vários sentidos — que, de modo aleatório influem na elaboração que ele efetua a partir daquilo que vê, ouve, toca, percebe.

É o espectador quem delimita o "enquadramento" daquilo que será recortado pela sua percepção em meio a tantos estímulos da vida urbana que pululam em torno. Em situações dessa natureza, dois espectadores provavelmente apresentariam relatos diversos diante de um mesmo evento cênico. Diante dos inúmeros e imprevisíveis acontecimentos ocorrendo simultaneamente, cada um constrói o "seu" espetáculo. Radicalizar a apreensão dessa simultaneidade ou tentar minimizá-la constitui uma escolha do grupo que atua em ambientes públicos, seja em encenações propriamente ditas, seja em performances ou intervenções. E essa escolha é sempre carregada de múltiplas implicações.

Nessas circunstâncias, a suprema valorização da singularidade da leitura realizada pelo espectador acarretou nos últimos anos sua designação como coautor da cena, denominação disseminada no pensamento mais recente sobre o teatro.

Provavelmente inesgotável, o tema das relações entre a arte teatral e a cidade — assim como as contradições que ele comporta — vem sendo portanto enfaticamente problematizado pelos grupos apoiados pelo poder municipal.

Assim, os dois documentos, a Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo e a Agenda 21 da Cultura ressaltam que a participação dos cidadãos na vida cultural se efetua mediante contatos de proximidade, como as ruas, praças, espaços públicos da urbe. Ao se posicionarem na contramão da imposição de modelos culturais rígidos, apostam na capacidade de criação e no aguçamento do espírito crítico dos indivíduos, o que contribuiria para aperfeiçoar o "viver junto" inerente à convivência citadina.

No entanto a perspectiva de uma ação na urbe, vinculada — como diria Teixeira Coelho — à "ampliação da esfera da presença do ser",[8] está no cerne de outras iniciativas não propriamente artísticas, contíguas a essas que acabamos de trazer à tona. A ideia de reapropriação continuada da cidade aparece também como potente vetor na esfera da educação.

Estamos falando do ideário das chamadas cidades educadoras, ou seja, de aglomerações urbanas que assumem o "compromisso de planejar e reunir todos os estímulos educativos nela existentes".[9]

Partindo do princípio de que o desenvolvimento dos habitantes das cidades não poderia ser deixado ao acaso, surge em Barcelona

---

8 A passagem, de Montesquieu é tratada por Teixeira Coelho em *A cultura e seu contrário*. São Paulo: Iluminuras e Itaú Cultural, 2008, pp. 30-1.

9 Silvia Alderoqui. Educação na cidade: responsabilidade contemporânea e solidariedade institucional. *Cadernos Cenpec Educação e Cidade*, n.º 1, 2006, p. 40.

em 1994 uma primeira versão da carta de princípios em torno do tema. Baseada em uma série de documentos anteriores, que incluem entre outros a Delaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990) e a já mencionada Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001), a versão definitiva da Carta das Cidades Educadoras vem a público em 2004, o mesmo ano em que a Agenda 21 para a cultura se dá a conhecer.

Uma de suas premissas é a de que "as cidades de todos os países devem agir desde a sua dimensão local, como plataformas de experimentação e consolidação de uma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica, graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade".[10]

Civilidade, solidariedade e mudança social são alguns dos principais componentes da concepção ampliada de educação que subsidia a Carta. Trata-se de aprender na cidade, com a cidade, sobre a cidade, assim como de priorizar a discussão dos valores que vem movendo os habitantes da urbe. Alguns dos itens da Carta são eloquentes a esse respeito:

— O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação (princípio n.º 1);

— As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as modalidades que eles apresentam, assim como desenvolver as políticas de ação afirmativas necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir, como toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no ato de encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições (princípio n.º 16);

— A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, como objetivo cada vez mais necessário à comunidade, formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços (princípio n.º 20).

Diante das intensas expectativas que pairam hoje sobre a atuação da instituição escolar, imersa na extrema complexidade de uma vida social perpassada por mutações incessantes, a escola vem assumindo sua incapacidade de responder, sozinha, aos desafios que a contemporaneidade tem nos lançado em termos de educação. A crise da educação, que no Brasil — à semelhança de outros países latino-americanos — apresenta contornos particularmente dramáticos, não pode ser enfrentada simplesmente a partir do interior da própria escola.

Cabe destacar que o município de São Paulo está diretamente vinculado aos princípios dessa referida Carta, na medida em que é membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras, que se propõe a desenvolver projetos inovadores e a compartilhá-los em rede.

Ao longo da História as cidades sempre foram vistas em si mesmas como agentes educativos e o exercício desse papel permanece ativo. Em meio aos conflitos, à desigualdade, à exclusão social, ao individualismo que as caracterizam em nossos dias, é nelas que as pessoas convivem, aprendem, participam da vida social; é nela, em suma que os indivíduos se tornam cidadãos.

---

[10] Para conhecer a Carta das Cidades Educadoras e obter informações detalhadas sobre o tema, consultar <www.cidadeeducadorasbrasil.net.br>; acesso em 5 de janeiro de 2015.

Pensar os processos educacionais sob a ótica da vida urbana, ao que tudo indica constitui um fértil deslocamento das perspectivas pedagógicas habituais.

A escola, instituição tradicionalmente encarregada da transmissão do saber, não poderá sair da crise em que está imersa se a cidade e a comunidade também não assumirem sua responsabilidade educativa. É necessário que a partir de outros âmbitos, como o urbanismo, as associações, a cultura, a ecologia, a antropologia, a economia ou a política, se reflita sobre o sentido da educação e sejam feitas propostas para a educação dos cidadãos.[11]

Os princípios das cidades educativas configuram uma política que não se restringe apenas ao campo escolar, mas se estende também às chamadas educação não formal e informal. Segundo Maria da Gloria Gohn, estudiosa do assunto, a educação não formal diz respeito a quatro áreas de abrangência:

— A aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos;

— A capacitação dos indivíduos para o trabalho;

— A aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos;

— A aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados.[12]

Ser capaz de transformar informação em conhecimento e aprender a aprender são metas intrínsecas a tais áreas. A referência que subjaz a esses objetivos são os movimentos sociais, igrejas, sindicatos, partidos políticos, organizações não governamentais, espaços culturais, além de espaços de interação entre as próprias escolas e a comunidade.

Estamos nos referindo portanto a uma participação social e a uma práxis vivida em processos grupais nos quais a intersubjetividade é fator determinante e a experiência das pessoas em trabalhos coletivos é vista como fonte de aprendizado. O projeto de atuar em prol da humanização das relações na cidade se enraíza diretamente nessa participação social.

Já a educação designada como informal não apresenta o caráter de intencionalidade da modalidade anterior e "decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações".[13] Entre suas manifestações, a educação familiar é o exemplo mais comumente citado. E nunca é demais lembrar que os processos educativos são incessantes; em diferentes circunstâncias e de diferentes maneiras estamos sempre aprendendo, do nascimento até a morte.

As considerações acima permitem vislumbrar que as possibilidades educadoras da cidade não dizem respeito a soluções pontuais para as dificuldades da vida urbana. De modo mais ousado e desafiador, elas repousam na experiência de uma crescente participação social e política de seus habitantes que lhes permita reapropriarem-se da cidade. As palavras de Moacir Gadotti a esse respeito são esclarecedoras:

> Podemos falar em cidade que educa quando ela busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena, ativa; quando ela estabelece canais permanentes de participação, incentiva a

---

[11] Carmen Gómez-Granel & Ignacio Villa (orgs.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 34.

[12] Maria da Glória Gohn. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 98-9.

[13] Ibidem, p. 100.

organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade. Essa não é uma tarefa "espontânea" das cidades. Precisamos de vontade política e de uma perspectiva histórica.[14]

Essa mobilização dos habitantes, como se pode depreender tem papel central dentro de uma metrópole que suscite diferentes modalidades de aprendizagem. A esse respeito, lembramos que a cidade de Bogotá costuma ser citada como um centro urbano no qual a criminalidade diminuiu consideravelmente a partir de programas pedagógicos que, entre outras ações, incluíram encontros de cidadãos e valorização do espaço público.

No caso do Brasil, temos notícia de uma série de experiências esparsas que vão no sentido de ideários semelhantes, mas estamos ainda muito longe de uma articulação ampla e sólida entre o poder público e a sociedade civil que traduza esses princípios em planos de ação continuada, de modo que os moradores tomem parte ativa na gestão de suas cidades, assenhorando-se delas.

A grande disseminação das ONGs no País, com seus projetos de capacitação profissional e seus programas de inclusão não se configura como terreno privilegiado para o exercício dos princípios aos quais aludimos. Embora apresentem múltiplas ênfases, suas atividades tendem a ser pontuais e assistemáticas. Ocupar jovens gerações em situação tida como socialmente vulnerável é, via de regra, a meta de tais organizações, o que não se confunde com uma atuação intencionalmente educativa nos moldes da visão política emancipatória aqui destacada.

---

[14] Moacir Gadotti. A escola na cidade que educa. *Educação e Cidade. Cadernos Cenpec*, n.º 1, 2006, p. 136. Ver também Moacir Gadotti, *Educação integral no Brasil. Inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

Cabe no entanto uma observação importante a respeito de nossa posição. Se trazemos à tona a relevância do engajamento de diferentes esferas da vida social na tarefa educativa, isso não deve ser confundido com o esvaziamento da responsabilidade estatal em relação à instituição escolar. Não se trata de defender a substituição dos papéis ou de negar a importância da escola, coração do projeto democrático. O que está em pauta é um projeto mais largo de educação que envolve a formulação de modalidades de cooperação entre diferentes instâncias, para enfrentar com maior propriedade os densos desafios que nos cercam no campo da formação das jovens gerações.

Vários são os pontos de contato entre as realizações da Lei de Fomento ao Teatro e os princípios da implantação do Programa Cidades Educativas. Em ambos os casos, o cerne das políticas públicas consiste na permeabilidade da atividade em pauta em relação ao contexto urbano.

No primeiro caso o desafio vem sendo romper os muros do teatro à italiana — e, consequentemente, recusar determinados modos de produção e determinada estética — ampliando o rol daqueles que produzem e/ou fruem a cena. No segundo caso trata-se de transpor os muros da escola, agregando outros agentes educativos na formação inicial e continuada de indivíduos comprometidos com uma existência mais plena na urbe.

Se no primeiro caso as conquistas são tangíveis e eloquentes, no segundo, mais delicado, contamos apenas com tentativas pulverizadas, nem sempre documentadas, indiscutivelmente marcadas pela fragilidade. Gotas d'agua no oceano, os avanços relativos à vida cidadã, fonte de aprendizagens insubstituíveis, ainda permanecem pouco visíveis. Estamos falando do estabelecimento de um norte para a instauração de uma práxis educacional? Ou estaríamos girando em torno de utopias? Se o termo *utopia* designar "aquilo que ainda não foi realizado" como quer Ariane Mnouchkine, a incansável diretora do Théâtre du Soleil, não caberia então nos colocar a caminho?

É importante reconhecer que as esferas do teatro e da educação já estão de certa maneira fundidas dentro das conquistas obtidas pela implantação da Lei de Fomento na capital paulistana. Embora em uma escala ainda tênue diante da magnitude dos problemas da nossa aglomeração urbana, o fazer teatral, ao mobilizar artisticamente os cidadãos, vem contribuindo para alimentar sua subjetividade, atenuando assim, em alguma medida, as marcas do embrutecimento cotidiano.

Apesar de o Fomento ao Teatro e as Cidades Educativas serem voltadas para âmbitos até certo ponto distintos, estamos diante de duas políticas bastante próximas tanto em suas premissas, quanto em suas metas e formas de operar. Ambas teriam tudo a ganhar com o estabelecimento de pontes que permitam intensificar o diálogo entre elas, na perspectiva de alterar efetivamente as dinâmicas da cidade, *locus* da sua concretização.

REFERÊNCIAS

ABIRACHED, Robert (org.). *La décentralisation théâtrale. 1968, le tournant.* Anrat e Actes Sud Papiers, 2005.

ARAÚJO, Antonio, AZEVEDO, José Fernando & TENDLAU, Maria. *Próximo ato: Teatro de grupo.* São Paulo: Itaú Cultural, 2011.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional.* São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CABALLERO, Ileana Diéguez. *Cenários liminares. Teatralidades, performances e política.* Uberlândia: Edufu, 2011.

CABRAL, Beatriz Ângela. *Teatro em trânsito. A pedagogia das interações no espaço da cidade.* São Paulo: Hucitec, 2012.

CAILLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes.* Paris: Gallimard, 1967.

CARASSO, Jean-Gabriel. Ação cultural, ação artística. Se há duas palavras... Há suas coisas. *Sala Preta,* n.º 1, vol. 12, 2012.

COELHO, José Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

—. *A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001.* São Paulo: Iluminuras e Itaú Cultural, 2008.

—. *O que é ação cultural.* São Paulo: Brasiliense, 1989.

CONCÍLIO, Vicente. *Teatro e prisão: dilemas da liberdade artística.* São Paulo: Hucitec, 2008.

DESGRANGES, Flávio. *A inversão da olhadela.* São Paulo: Hucitec, 2012.

DESGRANGES, Flávio & LEPIQUE, Maysa (orgs.). *Teatro e vida pública. O Fomento e os coletivos teatrais de São Paulo.* São Paulo: Hucitec e Cooperativa Paulista de Teatro, 2012.

EDUCAÇÃO E CIDADE.CADERNOS CENPEC. São Paulo: CENPEC, n.º 1, primeiro semestre 2006.

FÉRAL, Josette. Teatro performativo e pedagogia. *Sala Preta*, n.º 9, 2009, pp. 255-67.

—. *Além dos limites. Teoria e prática do teatro.* São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERNANDES, Sílvia. *Teatralidades contemporâneas.* São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 2010.

FISCHER-LICHTE, Érika. "De l'activité du spectateur". In: HUNKELER, Thomas; FOURNIER KISS, Corinne & LÜTHI, Ariane (orgs.). *Place au public. Les spectateurs du théâtre contemporain.* Génebra: MetisPresses, 2008, pp. 69-83.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política.* São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Carlos Antonio M. & MELLO, Marisabel L. (orgs.). *Fomento ao teatro: 12 anos*, São Paulo: SMC, 2014.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen & VILA, Ignácio. *A cidade como projeto educativo.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004.

HUIZINGA , J. *Homo ludens.* São Paulo: Perspectiva, 1971.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático.* São Paulo: Cosac Naify, 2007.

KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais.* São Paulo: Perspectiva, 1984.

—. *Brecht: um jogo de aprendizagem.* São Paulo: Perspectiva, 1991.

—. *Texto e jogo.* São Paulo: Perspectiva, 1996.

KOUDELA, Ingrid Dormien & ALMEIDA JÚNIOR, José Simões (orgs.). *Léxico de pedagogia do teatro.* São Paulo: Perspectiva e SP Escola de Teatro, 2015.

LOPES, Joana. *Pega teatro.* São Paulo: Centro de Teatro e Educação Popular, 1981.

LORIOL, Jean-Pierre. Dossier Éducation Artistique: le Partenariat. Les Ressources Culturelles. *Trait d'Union.* Paris: Anrat, n.º 15, jan. 2008.

OLIVEIRA, Lúcia Maciel Barbosa. *Corpos indisciplinados. Ação cultural em tempos de biopolítica.* São Paulo: Beca, 2007.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro.* São Paulo: Perspectiva, 1999.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

—. *O julgamento moral na criança.* São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. "O pós-dramático e a pedagogia teatral". In: GUINSBURG, Jacó & FERNANDES, Silvia (orgs.). *O pós-dramático.* São Paulo: Perspectiva, pp. 221-32.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado.* São Paulo: Martins Fontes, 2012.

—. *O mestre ignorante.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROQUES, Sylvie (org.). Théâtres d'aujourd'hui. *Communications*, n.º 83. Paris: Seuil, 2008.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar.* Coimbra: Centelha, 1981.

—. *Jogar, representar.* São Paulo: CosacNaify, 2009.

SAADI, Fátima & GARCIA, Silvana (orgs.). *Próximo ato: questões da teatralidade contemporânea.* São Paulo: Itaú Cultural, 2008.

SAEZ, Guy (org.). *Institutions et vie culturelles.* Paris: La Documentation Française, 2004.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil.* São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. O ensino de teatro na escola pública.* São Paulo: Hucitec, 2010.

SOLER, Marcelo. *Teatro documentário: a pedagogia da não ficção.* São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro.* São Paulo: Perspectiva, 1978

—. *Jogos teatrais. O fichário de Viola Spolin.* São Paulo: Perspectiva, 2001.

—. *Jogos teatrais na sala de aula. O livro do professor.* São Paulo: Perspectiva, 2007.

—. *O jogo teatral no livro do diretor.* São Paulo: Perspectiva, 1999.

UBERSFELD, A. *Lire le théâtre II. L'école du spectateur.* Paris: Belin, 1996.

—. *Les mots-clés de l'analyse du théâtre.* Paris: Seuil, 1996.

WALLON, Emmanuel. La démocratisation culturelle, un horizon d'action. *Cahier Français*, n.º 348, Paris: La Documentation Française, jan.-fév. 2009.

SOBRE A AUTORA

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo é professora titular no Departamento de Artes Cênicas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde atua particularmente na Licenciatura em Artes Cênicas e orienta pesquisas de mestrado e doutorado no campo da pedagogia do teatro. É doutora pelo Instituto de Estudos Teatrais da Universidade de Paris 3 e pesquisadora do CNPq. Temas como a ação cultural e artística, os desafios educacionais que emergem da cena contemporânea, a mediação teatral e políticas públicas em arte têm feito parte de seus trabalhos mais recentes. Sua experiência profissional abrange a coordenação de processos teatrais com crianças, jovens e adultos e atuações em diferentes contextos brasileiros, assim como em países como a França, o Marrocos e a Bélgica. Publicou, pela Editora Perspectiva, *No reino da desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta*, *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral* e *Tatiana Belinky, uma janela para o mundo*, além de textos especializados no Brasil e na França.

COLEÇÃO TEATRO

TÍTULOS PUBLICADOS

À prova de fogo, Consuelo de Castro
Murro em ponta de faca, Augusto Boal
Técnicas latino-americanas de teatro popular, Augusto Boal
Fábrica de chocolate, Mário Prata
Teatro em pedaços, Fernando Peixoto
Tupac Amaru, Osvaldo Dragún
Pensão liberdade, Grupo de Teatro Forja
Pesadelo, Grupo de Teatro Forja
Vassa Geleznova, M. Górki
Diálogo sobre a encenação: um manual de direção teatral, Manfred Wekwerth
Berliner Ensemble: 35 anos — um trabalho teatral em defesa da paz, Klaus-Dieter Winzer
Teatro em movimento, Fernando Peixoto
Teatro de Augusto Boal 1 (A revolução na América do Sul, As aventuras do tio Patinhas, Murro em ponta de faca)
Textos para televisão, Gianfrancesco Guarnieri
Teatro de Heiner Müller (Mauser, Hamlet-máquina, A missão, Quarteto)
Teoria e prática do teatro, Santiago García
Teatro em questão, Fernando Peixoto
Teatro de Augusto Boal 2 (Histórias de Nuestra América, A lua pequena e a caminhada perigosa, Torquemada)
Um mês no campo, Ivã Turgueniev
Ator e método, Eugênio Kusnet
Teatro e Estado: as companhias oficiais de teatro no Brasil — história e polêmica, Yan Michalsky & Rosyane Trotta
Além das ilhas flutuantes, Eugenio Barba
Teatro de Osvaldo Dragún (Milagre no mercado velho, Ao violador, Voltar para Havana, Os alpinistas)
Um teatro fora do eixo, Fernando Peixoto
O negro e o teatro brasileiro, Miriam Garcia Mendes
Ay, Carmela!, José Sanchis Sinisterra
A canoa de papel, Eugenio Barba
A arte secreta do ator, Eugenio Barba & Nicola Savarese
Ziembinski e o teatro brasileiro, Yan Michalski
Glauce Rocha: a atriz que recusou o estrelato, José Octávio Guizzo
A mochila do mascate, Gianni Ratto
Divers/idade, Nelson de Sá
As trombetas de Jericó: teatro das vanguardas históricas, Silvana Garcia
Giramundo: Myrian Muniz — o percurso de uma atriz, Maria Thereza Vargas (org.)
Teatro de rua, Fabrizio Cruciani & Clelia Falletti
O parto de Godot e outras encenações: a rubrica como poética da cena, Luiz Fernando Ramos
Dança e mundialização: política de cultura no eixo Brasil-França, Cássia Navas
Vianinha: um dramaturgo no coração de seu tempo, Rosangela Patriota
Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação, Ciane Fernandes
As imagens de um teatro popular, Julián Boal
Osmar Rodrigues Cruz: uma vida no teatro, Osmar Rodrigues Cruz & Eugênia Rodrigues Cruz
Uma cena brasileira, Samir Yazbek
Teatro em aberto, Fernando Peixoto
A pedagogia do espectador, Flávio Desgranges
Teatro começo até. . ., Ittala Nandi

Encenação em jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro, Marcos Bulhões
O teatro de rua: uma paixão no asfalto (experiências na Argentina e no Brasil democráticos da década de 1980), André Carreira
Da minha janela vejo. . . relato de uma trajetória pessoal de pesquisa no Lume, Ana Cristina Colla
Tal qual apanhei do pé: uma atriz do Lume em pesquisa, Raquel Scotti Hirson
Café com queijo: corpos em criação, Renato Ferracini
Corpos em fuga, corpos em arte, Renato Ferracini (org.)
A expressão dramática, Ruggero Jacobbi
O ator vivo: uma abordagem reichiana para a arte do ator, Zeca Sampaio
Teatro de rua: princípios, elementos e procedimentos, Rubens José Souza Brito
A mulher e o teatro brasileiro do século XX, Ana Lúcia Vieira de Andrade & Ana Maria de B. Carvalho Edelweiss (orgs.)
Veto ao modernismo no teatro brasileiro, Giuliana Simões
Peões em cena. Grupo de Teatro Forja, Tin Urbinatti
A Companhia do Teatro São José: a menina-dos-olhos de Paschoal Segreto, Filomena Chiaradia

Série A HISTÓRIA INVADE A CENA

A história invade a cena, Alcides Freire Ramos, Fernando Peixoto & Rosangela Patriota (orgs.)
Tambores na noite. A dramaturgia de Brecht na cena de Fernando Peixoto, Rodrigo de Freitas Costa
Criações artísticas, representações da história. Diálogos entre arte e sociedade, Alcides Freire Ramos, Heloísa Capel & Rosangela Patriota (orgs.)
Ver história. O ensino vai aos filmes, Alcides Freire Ramos & Marcos Silva (orgs.)
Performances culturais, Robson Corrêa de Camargo, Heloísa Selma Fernandes Capel & Eduardo José Reinato (orgs.)
Mortos sem sepultura: diálogos cênicos entre Sartre e Fernando Peixoto, Maria Abadia Cardoso
Rimbaud etc. história e poesia, Marcos Silva

DEDALUS - Acervo - ECA
2 0 1 0 0 0 8 1 0 8 3
869.526015 P984p

D. Profa. MARIA LÚCIA